



Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Казахский национальный педагогический университет имени Абая

# ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

«Арнайы педагогика» сериясы  
Серия «Специальная педагогика»  
Series of «Special Pedagogics»

№2 (45), 2016



Алматы

Абай атындағы  
Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті

## ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,  
№2(45), 2016

Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір.  
2001 ж. бастап шығады

Бас редактор  
психол. г. к, доцент Л.Х. Макина

Бас редактордың орынбасары  
психол. г. к, аға оқ. А.А. Ханания

### Редакция алқасы:

физ.-мат.г.д., проф. В.Н. Косов,  
п.г.д., проф. С.М. Кеңесбаев,  
психол.г.д., проф. Ж.И. Намазбаева,  
п.г.к., доцент А.А. Момбек,  
п.г.д., проф. З.А. Мовкебаева,  
психол.г.к., доцент А.А. Аутаева,  
п.г.к., доцент А.К. Рсалдинова,  
п.г.к., проф. К.Б. Бектасва,  
п.г.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,  
п.г.к., аға оқыт. А.А. Байтурсьшова,  
п.г.к., проф. К.К. Омирбекова,  
психол.г.д., проф. Н.С. Ахтаева,  
проф. Е.М. Кулеша (Польша),  
проф. Л.Хоппе (Германия),  
п.г.к., доцент Т.В. Лисовская  
(Беларусь Республикасы),  
п. г. к, аға оқыт. И.А. Денисова  
(жауапты редактор)

© Абай атындағы  
Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті, 2016

Қазақстан Республикасының мәдениет  
және ақпарат министрлігінде  
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген  
№10107-Ж

Басыра 07.07.2016 кол қойылды.  
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 16.75 е.б.г.  
Таралымы 300 дана.  
Тапсырыс 119.

050010, Алматы қаласы,  
Достық даңғылы, 13.  
Абай атындағы ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық  
педагогикалық университетінің  
«Ұлағат» баспасы

## МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

### АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Е.М. Кулеша, А.Н. Аутаева, Л.А. Бутабаева. Социальная  
аттракция как условие инклюзивного образования..... 8  
E.M. Kulezsa, A.N. Autayeva, L.A. Butabayeva. Social attraction  
as one of the conditions of inclusive education
- Э. Грушиц – Кольчинска. Дети, математически одаренные:  
мифы, итоги исследований, интерпретации и выводы..... 12  
E. Gruszczyk-Kolczyńska. Children, mathematically gifted: myths,  
results of researches, interpretations and conclusions
- С.Т. Булабаева, М.Т.Есеева (Ғылыми жетекші). Қазақстан  
Республикасы мен шетел мемлекеттерінде инклюзивті білім  
берудің дамуы, заманауи тенденциялары..... 20  
S. Bulabayeva, M.T. Eseeva (Scientific supervisor). Comparative  
analysis and modern trends in inclusive education of children with  
disabilities in Kazakhstan and aboard.
- А.К. Сатова, С.А. Умарова. Система альтернативной  
коммуникации с помощью карточек PECS как метод коррекции  
коммуникативных навыков у детей с аутизмом..... 24  
A.K. Satova, S. Umarova. The system of alternative communication  
via PECS cards as a method of correction of communicative skills in  
children with autism
- А.Н. Аутаева, Т.К. Тыныстан. Инклюзивті білім беру  
жүйесінің дамуындағы ата-аналарының ролі..... 29  
A.N. Autayeva, T.K. Tynystan. The role of parents in the modern  
inclusive system
- А.Т.Акажанова, М.К. Курбаналиева. Психолого-педагогическая  
превенция отклоняющегося поведения..... 33  
A.T. Akazhanova, M.K. Kurbanaliyeva. Psycho-pedagogical  
preventing of deviant behavior
- МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУДІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ  
ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР
- И.А. Денисова, А.Садакбаева. Влияние психотерапевтических  
приемов на плавность речи заикающихся детей младшего  
школьного возраста..... 37  
I. Denisova, Sadakbayeva A. Influence of psychotherapeutic  
receptions on smoothness of the speech of the stammering children of  
younger school age
- У.Д. Ауесбек, К.К. Омирбекова. Состояние функциональных  
предпосылок письменной речи первоклассников..... 43  
U. Auesbek, C. K. Omirbekova. The functional prerequisites of  
writing first-graders

Казахский национальный  
педагогический  
университет имени Абая

**ВЕСТНИК**

Серия «Специальная педагогика»,  
№2 (45), 2016

Периодичность – 4 номера в год  
Выходит с 2001 года.

**Главный редактор**  
к.психол.н., доцент,  
**Макина Л.Х.**

**Зам. главного редактора**  
к.психол.н., ст. преп. **А.А. Хананиян**

**Редакционная коллегия:**

д.физ-мат.н., проф. **Косов В.Н.**,  
д.п.н., проф. **Кенесбаев С.М.**,  
д.психол.н., проф. **Намазбаева Ж.И.**,  
к.п.н., доцент **Момбек А.А.**,  
д.п.н., проф. **Мовкебаева З.А.**,  
к.психол.н., доцент **Аутаева А.Н.**,  
к.п.н., доцент **Рсалдинова А.К.**,  
к.п.н., проф. **Омирбекова К.К.**,  
к.п.н., проф. **Бектаева К.Б.**,  
к.п.н., ст. преп. **Бекбаева З.Н.**,  
к.п.н., ст. преп. **Байтурсынова А.А.**,  
д.психол.н., проф. **Ахтаева Н.С.**,  
проф. **Кулеша Е.М.** (Польша),  
проф. **Хонне Л.** (Германия),  
к.п.н., доцент **Лисовская Т.В.**  
(Республика Беларусь),  
к.п.н., ст. преп. **Денисова И.А.**  
(ответ. редактор)

© Казахский национальный  
педагогический университет  
имени Абая, 2016

Зарегистрировано  
в Министерстве культуры и информации  
Республики Казахстан  
8 мая 2009 г. №10107-Ж

Подписано в печать 07.07.2016.  
Формат 60x84 1/8.  
Объем 16.75 уч.-изд.л.  
Тираж 300 экз. Заказ 119.

050010, г. Алматы,  
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат»  
Казахского национального  
педагогического  
университета имени Абая

**Н.М. Голуб** Реализация концепто-коммуникативного подхода при коррекции нарушений формирования письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи..... 46  
**N.M. Golub** Realization of concepto-communicative approach in correction of reading and writing disorders of primary schoolchildren with general underdeveloped speech

**Ә.С. Өмірәлі, К.К.Омирбекова** (Ғылыми жетекшісі). Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған II деңгейдегі балалардың коммуникативті біліктіліктерінің қалпы..... 51  
**A.S. Omirali, K.K.Omirbekova** (Scientific supervisor). Communicative skills of preschool children with broken speech

**А.С.Мустояпова, А.Б.Шуриева.** Некоторые аспекты изучения синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей дошкольного возраста..... 57  
**A.S.Mustoyapova, A.B. Shuriyeva.** Some aspects of studying the adhd among preschoolers

**К.К.Омирбекова, Өмірбек С.Ж.** Жалпы білім беретін мектеп жағдайында дисграфияға бейім балаларды ерте анықтау..... 60  
**C.K. Omirbekova, S.Zh. Omirbek.** Early identification of children predisposed to dysgraphia. in the General school environment

**И.А. Денисова, А. Ивлева.** Специфические ошибки письма младших школьников..... 64  
**I. Denisova, A.Ivleva.** The specific writing mistakes of students of 1-4 forms

**Л.Х.Макина, А.Д.Нұрланбекова, Ұ.А.Аязханова.** Зияты зақымдалған оқушылардың бейнелеу сабағында ұсақ моторикасын дамыту ерекшелігі..... 72  
**L.H.Makina, A.D.Nurlanbekova, U.A.Aiazkhanova.** The development of fine motor hand of children with intellectual disabilities at Arts' lessons

**А.А. Тайжан, Д.Қ.Байдосова.** Нәрестенің жүйке жүйесінің дамыған деңгейінің көрсеткіштері..... 78  
**A.A. Tayzhan., D.K. Baydosova.** Indexes of level of the developed nervous system new-born

**А.Н. Аутаева, У.А. Мирзахмедова.** 9-10 жастағы көру қабілеті зақымдалған оқушылардың негізгі бағдарлау мүмкіндіктерінің ерекшеліктері..... 80  
**A. Autaeva, U.Mirzakhmedova.** State of base coordinating capabilities of schoolchildren with visual impairment 9 – 10

**МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ  
ТӘРБИЕЛЕУ  
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР**

**Л.А. Бутабаева, Н.А. Турекулова.** Сөйлеу іс-әрекеті және естімейтіндерді тілге оқытудың қазіргі заманғы жолдары..... 84  
**L.A. Butabayeva, N.A. Turekulova.** Modern ways of learning the language of deaf children

**М.М.Рахимова, Н.Ж.Байдилда.** Дизартрияның көмескі түрі бар балалардың сөздік қорының ерекшеліктері..... 88  
**M. Rahimova, N. Baidilda.** Features of vocabulary in children with erased dysarthria

Kazakh National  
Pedagogical University after Abai

BULLETIN

Series of «Special Pedagogics»  
№2 (45), 2016

Periodicity – 4 numbers in a year  
Publishing from 2001

Editor in chief

Chief Editor - L. Makina.

Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor

Deputy editor - A. Hananyan.

Candidate of Psychological Sciences

The editorial board members:

Doctor of Physical and Mathematical  
Sciences. Professor V. Kosov,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

S. Kenesbaev,

Doctor of Psychological Sciences, Professor

Zh. Namazbaeva,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate professor A. Mombek,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Z. Movkebaeva,

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor A. Autaeva,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate professor A. Rsaldinova,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Professor

K. Omirbekova,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Professor

K. Bektaeva,

Candidate of Pedagogical Sciences

Z. Bekbaeva,

Candidate of Pedagogical Sciences

A. Baitursynova,

Doctor of Psychology, Professor

N. Ahtaeva,

Professor E. Kulesha (Poland),

Professor L. Hoppe (Germany).

Candidate of Pedagogical Sciences.

Associate professor T. Lisovskaya

(Republic of Belarus).

Executive Editor

Candidate of Pedagogical Sciences

I. Denisova

Kazakh National Pedagogical  
University after Abai, 2016

The journal is registered by the  
Ministry of Culture and Information RK  
8 May 2009. № 10107-ZЖ

Signed to print 07.07.2016.

Format 60x84 1/8. Volume 16,75 –  
publ. literature.

Edition 300 num. Order 119.

050010, Almaty, Dostyk ave., 13  
KazNPU after Abai

Publishing house «Ulagat»  
Kazakh National Pedagogical University  
after Abai

К.Ж.Бектаева, Д.Р.Муналбаева. Сойлеу тілін және сауаттылық элементтерін дамыту (ақыл-ой дамуы орташа бұзылған 1-9 сынып оқушыларына арналған) бағдарламаға сипаттама..... 90  
K.Zh.Bektaeva, D.R.Munalbaeva. The content of training in language, the speech and elements of the reading and writing of pupils of the 1-9th classes for children with moderate intellectual violations

И.А.Злоказова. Единый речевой режим в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи..... 97  
I. A. Zlokazova. The uniform speech mode at school for children with hard violations of the speech

Л.Х. Макина, А.Д.Нұрланбекова, С.Б.Талпакова. Зияты зақымдалған оқушыларды кәсіби еңбекке тәрбиелеудің ерекшеліктері..... 102

L.H. Makina A.D. Nurlanbekova, S.B.Talpakova. Feature of professional labor education of pupils with intellectual disabilities

Л.А. Бутабаева, Г. Қошқарова. Нашар еститін балалардың зиятының даму ерекшеліктері..... 108

L.A. Butabayeva, G. Koshkarova. Features of development of intelligence at the slabolyshashchikh of children

Е.В. Харинская А.М. Пармузин. технология организации логопедического массажа в условиях реабилитационного центра. 113  
E.V. Harinskaya, A.M. Parmuzin. The technology of organization logopaedic massage in conditions rehabilitation centre

Л.Х.Макина А.Д.Нұрланбекова Г.Н.Төлегенова. Мектепке дейінгі зияты зақымдалған балалардың ойын әрекетінің ерекшеліктері..... 117

L.H.Makina A.D.Nurlanbekova G.N.Tulegenova. Features of the game for preschool children with intellectual damaged

Г.Б. Ибатова, А.Сарсенқызы. Бастауыш сынып оқушыларының фонематикалық талдау мен жинақтаудың бұзылу салдарынан болған жазудағы қателерін тексеру тәсілдері..... 122

A.Sarsenқызы, G.B Ibatova. Ways of identification of a dizgraphia of primary school's students

Э.Т.Мукажанова. Сал ауруы бар балалардың жалпы моторикасын жетілдірудегі емдік дене шынықтыруды қолданудың ерекшелігі..... 128

E.T.Mukazhanova. Improving the motility of the paralysis of children with specific therapeutic use of physical culture

Л.Х. Макина, Б.Б. Жақанбаева, А.А. Азенова. Зияты зақымдалған балаларға арналған арнайы мектептегі психологтың жұмысы..... 131

L.KH Makina, B.B. Zhakhanbaeva, A.A. Azenova. The work of the psychologist in special correctional school for children with intellectual disabilities

## ҚҰРМЕТТІ ОҚЫРМАНДАР!

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршы жинағының «Арнайы педагогика» сериясы, арнайы педагогиканың теориясы мен тәжірибесінің өзекті мәселелерін қарастыруға бағытталған материалдарды жариялауды жалғастырады. Хабаршының бұл санында Қазақстанның, Ресейдің арнайы білім беру мекемелерінің мамандарының, жоғары оқу орындарының оқытушыларының, магистранттар-дың мақалалары қамтылған.

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды: амуында ауытқуы бар балаларды зерттеу; мүмкіншілігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу; балалармен психокоррекциялық жұмыс ұйымдастыру; арнайы мектепте оқу үрдісін жоспарлау, т.б.

### Құрметті әріптестер, оқырмандар!

Сіздердің мақалаларыңызды және ұсыныстарыңызды күтеміз. Сіздердің жолдаған мақалаларыңыз Қазақстандағы дефектология ғылымының теориясы мен тәжірибесін дамытуға ықпалын тигізеді деген сенімдеміз.

Құрметпен бас редактор, пс.ғ.к., доцент Л.Х. Макина

## УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Очередной номер вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» (№2, 2016 года) продолжает публиковать научные статьи, посвященные актуальным проблемам специального образования детей с особыми образовательными потребностями. В журнале находят отражение проблемы научно-теоретического, прикладного характера. Авторы статей – ученые, докторанты, магистранты из нашей Республики, ближнего и дальнего зарубежья. Публикуются практические материалы работников специальных (коррекционных) и обще-образовательных организаций образования.

В рамках специальных рубрик сборника рассматриваются такие важные направления, как:

- актуальные вопросы специального и инклюзивного образования;
- изучение детей с особыми образовательными потребностями;
- обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.

Вестник КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» включает в себя материалы об актуальных проблемах и перспективах развития, обучения и воспитания детей с особыми потребностями в образовании на современном этапе.

В следующих номерах Вестника ждем Ваших материалов и надеемся, что все Ваши научные статьи внесут неоценимый вклад в развитие теории и практики дефектологической науки в Республике Казахстан.

С уважением главный редактор,  
канд. психол.наук, доцент Макина Л.Х.



## ПОЗДРАВЛЯЕМ С ЮБИЛЕЕМ!

**СУЛЕЙМЕНОВА РОЗА АЙТЖАНОВНА** – доктор педагогических наук, профессор, ведущий ученый и организатор специального образования в Республике Казахстан. Родилась 19 августа 1946 года в городе Гурьев (ныне Атырау).

В 1969 г. окончила дефектологический факультет Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина (Москва).

В 1971 г. поступила в аспирантуру НИИ дефектологии Академии педагогических наук СССР (Москва), которую закончила с защитой диссертации в 1974 году.

В 2001 г. – защита диссертации степени доктора педагогических наук (общая педагогика, коррекционная педагогика). Московский государственный педагогический университет (Москва).

Сулейменова Р.А., организатор первого в Казахстане дефектологического факультета. В 1977 году приглашена в Казахский педагогический институт имени Абая для его организации. Заведующая кафедрой специальной педагогики 1977-1987гг.

В 1992 году организовала Республиканский научно-практический центр социальной адаптации и профессионально-трудовой реабилитации детей и подростков с проблемами в развитии (РНПЦ САТР), в котором создана модель единой системы специального образования, переименованный в 2004 году в Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики (ННПЦ КП).

Руководитель фундаментальных и поисков-прикладных исследований в области специального образования, более 10 международных проектов, в результате которых создана модель диагностико-консультативной службы, ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями, новых видов организаций специального образования. Выше указанное внедрено в систему специального образования и закреплено Законом «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», принятого в 2002 году.

1996 году организовала Общественное объединение «Центр социальной адаптации и профессионально-трудовой реабилитации детей и подростков с нарушениями умственного и физического развития» (ОО «Центр САТР»), реорганизованный в 2009 году в ТОО Центр социальной адаптации и профессионально-трудовой реабилитации детей и подростков с нарушениями умственного и физического развития (ТОО «Центр САТР»).

С 1992-2007 г. – директор Национального научно – практического центра коррекционной педагогики (ННПЦ КП).

С 2008 г. – по настоящее время, главный научный сотрудник ННПЦ КП.

С 1996 г. – 2009 г. – президент ОО «Центр САТР», с 2009 г. - по настоящее время – генеральный директор ТОО «Центр САТР».

Автор 150 научно-педагогических трудов.

Награждена медалями: «Отличник образования», «Алтынсарина»; нагрудным знаком «За заслуги в развитии науки Республики Казахстан»; Почетной грамотой Министерства образования и науки Республики Казахстан; Правительственной наградой – медалью «Ерен еңбегі үшін».

Роза Айтжановна Сулейменова – ученый с мировым именем, внесла неоценимый вклад в развитие дефектологической мысли и подготовку научно-педагогических кадров. Много-тысячная армия педагогов-практиков, ученых, преподавателей поздравляет глубокоуважаемого юбиляра и желает новых достижений, крепкого здоровья и долгих лет жизни!

## АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТИ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК: 376-056.26

### СОЦИАЛЬНАЯ АТТРАКЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.М. Кулеша** – д.г.н., профессор академии специальной педагогики им. М.Гжегожевской,  
*ekulesza@aps.edu.pl*

**А.Н. Аутаева** – к.п.н., доцент, зав. кафедрой специального образования, *akbota-n@mail.ru*

**Л.А. Бутабаева** – магистр п.н., старший преподаватель кафедры специального образования,  
*butabaeva-laura@mail.ru*

В статье рассматривается проблемы социальной аттракции детей с ограниченными возможностями со сверстниками в условиях инклюзивного образования. Дается краткая характеристика компонентам социальной аттракции.

**Ключевые слова:** аттракция, инклюзивное образование, компоненты социальной аттракции, дети с ограниченными возможностями.

Формирование открытого демократического общества в Казахстане, вхождение в мировое социокультурное пространство, признание приоритета прав и свобод личности, обусловили переосмысление отношения к проблемам людей с ограниченными возможностями, привели к осознанию необходимости их более широкого включения в различные сферы жизни, важнейшей из которых является образование. Включение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс массовой школы является общемировой тенденцией.

В настоящее время национальная образовательная политика в нашей стране нацелена на создание оптимальных условий для включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные учреждения, развитие инклюзивного образования. Это нашло отражение в «Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы». В программе определены мероприятия, способствующие созданию необходимой нормативно-правовой основы включения всех детей, в том числе и детей ограниченными возможностями в развитии, в общеобразовательное пространство.

Зарождение идей инклюзивного образования в Казахстане просматривается в «Концептуальных подходах к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан», разработанной в Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина. Казахстанскими учеными ведутся прикладные научные исследования в области инклюзивной образовательной практики. Реализация нового подхода к образованию детей с ограниченными возможностями осуществляется в нашей стране осторожно.

Психологами и педагогами доказано, что отношения и взаимодействие здоровых детей со сверстниками с ограниченными возможностями, так же, как и привлекательность детей с ограниченными возможностями для сверстников, являются важнейшим фактором, обеспечивающим успешность инклюзивного образования (С.В.Алехина, Л.Н.Давыдова, Ю.М.Забродин, Э.И.Леонгард, Д.М. Маллаев, Н.Н. Малофеев, Н.Н. Назарова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко).

Одним из важных факторов, обеспечивающих успешность инклюзивного образования, является проблема привлекательности детей с особыми потребностями сверстниками. Теоретический анализ научной литературы показал, что проблема взаимоотношений детей с ограниченными возможностями со сверстниками привлекает внимание исследователей и рассматривается в различных аспектах.

Область таких исследований, связанных с выявлением механизмов образования эмоциональных отношений к воспринимаемому человеку, получила название исследования аттракции. Буквально аттракция – привлечение, но специфический оттенок в значении этого слова в русском языке не передает всего содержания понятия «аттракция».

Термин «аттракция» представляет собой кальку английского слова attraction, которое словарь Вебстера определяет как притяжение в физическом смысле, отмечая, что это одновременно и



некоторая тенденция к объединению. Естественно, для уяснения психологического смысла термина и его соотношения с другими феноменами такого определения недостаточно. Обратимся к специальным психологическим Словарям и энциклопедиям. Большинство из них об аттракции вообще не упоминает. Среди немногих исключений «Краткий психологический словарь», определяющий аттракцию как «понятие, обозначающее возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого» и словарь Инглиш и Инглиш, определяющий ее как «важную особенность объекта, которая способствует вовлечению человека в совместную с этим объектом активность». В то же время отмечается, что, хотя аттракция приписывается объекту, на самом деле это характеристика взаимодействия между человеком и объектом. Таким образом, аттракция объекта определяется потребностями и желаниями человека, его оценивающего, не в высшей степени, чем характеристиками самого объекта.

К сожалению, и эти достаточно подробные дефиниции не дают адекватного представления о том, что понимают под аттракцией ее исследователи. Сами же они либо вообще не дают определения аттракции, либо дают определения чрезвычайно краткие, не согласующиеся не только друг с другом, но иногда даже с подходом к этой проблеме самого автора.

Значительный теоретический потенциал для системного изучения аттракции заложен в трудах Т. Ньюкома (1961), Д. Бирна (1973), Д. Клора (1974), Т. Хьюстона (1974), Г. Келли (1983), П. Райта (1969), Э. Аронсона (1972), И. Алтмана (1973), З. Рабина (1974), С. Дака (1977), П. Розенблюта (1974) и др.

Аналізу методології дослідження аттракції присвячені роботи К. Кислера (1968), Д. Голдберга (1971), П. Райта (1969), А. Кристенсен (1983), Р. Латта (1976), Т. Хьюстона (1974), Д. Петерсона (1983), Л. Пеплана (1987) и др.

Существует множество работ, направленных на выявление факторов аттракции, среди которых: сходство ценностей (Д. Бирн (1973), Д. Тоуи (1975), А. Тессер (1971), С. Дак (1975), Д. Неймейер (1981) и др.), физическая привлекательность (К. Дайон (1979), Т. Сильверман (1985), М. Кук (1981), Н. Ливсон (1979), Д. Бар-Гал (1984) и др.), ситуационный контекст (Д. Даттон (1974), С. Арон (1972), Р. Витч (1986), Г. Сигал (1974), Р. Шарабани (1987), Е.

Хоффман (1976) и др.), особенности восприятия и оценки (Л. Казьер (1973), И. Кемпер (1978), М. Ларнер (1974), М. Мартин (1983), С. Сета (1986) и пр.).

Особняком выделяются работы по проблеме структуры аттракции (Д. Телеш (1973), М. Каплан (1975), Э. Нисбет (1986)). Следует отметить, что для зарубежной социальной психологии характерно рассмотрение аттракции как установки, что диктует определенную систему и методологию исследования, не всегда полно охватывающую феномен аттракции.

В отечественной психологии предпринята попытка анализа феномена аттракции в контексте более широких межличностных отношений. Первым и, пожалуй, единственным фундаментальным исследованием по проблеме аттракции, имеющим теоретико-методологический характер, является работа Л.Я. Гозмана (1987), которая до сих пор остается наиболее полным освещением различных вопросов, касающихся определения, структуры, предпосылок и развития аттракции.

Частичное отношение к проблеме имеют работы Алешиной Ю.Е. (методика исследования симпатии, 1986), Бреслава Г.М. (эмоциональная регуляция общения, 1984), Бодалева А.А. (механизмы формирования первого впечатления, факторы привлекательности, 1982), Кона И.С. (развитие и становление дружбы, 1984), Кэмпбела Д.Т. (установка восприятия, 1980), Лабунской В.А. (инверсальный аспект аттракции, 2001) и др.

В ряде других определений аттракция рассматривается как конструкт, относящийся в первую очередь к аффективной оценке индивидом другого человека, как положительная установка на партнера по обещанию. Среди определений этого порядка необходимо выделить два ракурса рассмотрения явления аттракции: в одном из них аттракция понимается как чувства взаимной симпатии двух людей (здесь речь идет именно о межличностной аттракции), в другом – как индивидуальное отношение одного человека к другому (это так называемая социальная аттракция).

Куницына В. дает определение межличностной аттракции как процесса «предпочтения одних людей другим, взаимного притяжения между людьми, взаимной симпатии».

Ночевник М.Н. предлагает под межличностной аттракцией понимать взаимную установку людей друг на друга, обуславливающую их межличностный интерес.

Под социальной аттракцией понимается односторонний процесс, протекающий в субъективной реальности отдельно взятого человека.

В рамках такого подхода подложены определения аттракции как:

- Визуально фиксируемого эмоционального отношения человека к кому-либо в виде проявления симпатии к готовности к общению.
- Эмоциональной привлекательности, влечения одного человека к другому.
- Механизма социальной перцепции, в результате которого формируется устойчивое позитивное отношение к другому человеку.

Как видно из приведенных определений, аттракция – это положительная оценка, позитивное отношение к кому-либо. Более того, акцент аттракции делается на чувство симпатии, а не, допустим, восторга или влюбленности. Это качественно отличное чувство. Гозман Л.Я. считает, что аттракция находится в отношении частного к общему с такими явлениями, как эмоция, аттитюд, межличностное восприятие. Он полагает, что аттракцию можно рассматривать как частную эмоцию, имеющую своим предметом другого человека; как аттитюд, установку на другого человека, чему в целом, и посвящена большая часть исследований аттракции. Наконец, распространено мнение об аттракции как компонента межличностного восприятия, когда целостный образ человека формируется на основе конструирования его отдельных черт, которые выделяются через некий «перцептивный фильтр», коим является уровень аттракции.

Целью данной статьи является рассмотрение общественной привлекательности детей с ограниченными возможностями со сверстниками в условиях инклюзивного образования.

Для достижения поставленной цели необходимо рассмотреть базовые понятия исследования: *аттракция, межличностное отношение, взаимодействия*. Гозман Л.Я. считает, что аттракция может пониматься как эмоция, аттитюд и компонент межличностного восприятия в едином динамическом взаимодействии.

В результате анализа структуры понятия *социальной аттракции* (А.Керкофф, П.Розенблат, Дж.Левингер, И.Алتمان, М.Лернер, Дж. Маккол, Э.Аронсон, И.Уолсер, У.Гриффит, Дж.Клор, Д.Брин, М.Каплан, Э.Джонс, Г.Линдси, А.Лотт, Д.Мэти и др) мы выделили следующие его компоненты: *мотивационно-потребностный, эмоционально-чувственный, поведенческо-волевой*. Дадим их краткую характеристику.

**Мотивационно-потребностный компонент.** А.Адлер утверждал, что люди в значительной степени мотивированные социальными побуждениями, могут подчинять свои личные потребности делу социальной пользы. К аттракции относится потребность в любви, которую А. Маслоу трактует «как потребность давать, так и потребность получать любовь». Э.Фромм утверждает, «что всем людям необходимо о ком-то заботится, принимать в ком-то участие и нести ответственность за кого-то. Если эта потребность не удовлетворена, люди начинают отстаивать только свои эгоистические интересы, и становятся неспособными доверять другим».

Отечественные психологи П.М. Якобсон, М.В. Матюхина, В.С. Мухина указывают на существование взаимосвязи мотивов, потребностей и чувств в структуре личности. Так, С.Л. Рубинштейн отмечает, что «как потребность может вызывать чувство, так и само чувство может выступать в качестве проявления потребности».

**Эмоционально-чувственный компонент** социальной аттракции. Безусловно, нравственные взаимоотношения определяются способностью к эмоциональному переживанию, сочувствию младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями, готовностью к эмоциональному отклику на состояние и переживание другого. В исследованиях В.В. Абраменковой, С.Н. Карповой, Т.П. Лаврентьевой, Л.Г. Лысюк эмоциональное отношение к другому, эмпатия, выделяется как наиболее значимый фактор воспитания положительных отношений младших школьников со сверстниками.

**Ценностно-смысловой компонент.** Психологические новообразования младшего школьного возраста, появление внутреннего плана действий, формирование рефлексии, произвольности, активное осознание содержания моральных норм, смысла нравственных явлений, позволяют сформировать нравственное отношение к сверстникам с ограниченными возможностями, обеспечивают принятие «особого» сверстника как равного субъекта совместной деятельности. Расширение системы социальных отношений младшего школьника, в которую включаются сверстник с ограниченными возможностями, направленность на взаимодействие и общение с ними позволяют раскрыть нравственный смысл человеческих взаимоотношений.

**Поведенческо-волевой компонент** социальной аттракции. Отношение к сверстникам с ограниченными возможностями обеспечивают принятие «особого» сверстника как равного субъекта

совместной деятельности. Расширение системы социальных отношений младшего школьника, в которую включаются сверстники с ограниченными возможностями, направленность на взаимодействие и общение с ними позволяют раскрыть поведенческий компонент социальной аттракции.

Заметим, что компоненты социальной аттракции иерархически взаимосвязаны друг с другом. От уровня развития эмоционально-чувственного компонента зависит проявление положительных отношений в поведении, в выполнении нормы взаимопомощи и содействия.

Важно понимать, что социальная аттракция младших со сверстниками с ограниченными возможностями происходит не только в общеобразовательном учреждении, но и на других уровнях.

*Во-первых*, на уровне социокультурной среды, ведущих ценностных ориентаций общества, в котором непосредственно происходит воспитание положительного отношения к «особым» людям не только в школе, но и на улице, во дворе дома, не только к сверстникам, но к тем, кто младше или старше по возрасту. В этой плоскости мы говорим о социально-культурном контексте, о примерах, которые демонстрируют окружающие взрослые, транслируют средства массовой информации. На этом уровне проявление положительных взаимоотношений с людьми с ограниченными возможностями происходит как социальный процесс передачи культуры от поколения к поколению, как общественная система воспитания.

*Во-вторых*, проявление положительных взаимоотношений младших школьников в процессе инклюзивного образования на этом уровне осуществляется в форме воспитывающей деятельности, конкретной деятельности педагога.

*В-третьих*, проявление положительных отношений младших школьников в процессе инклюзивного образования затрагивает внутренний мир личности, в котором в результате происходят изменения, понимание других людей и себя в мире людей.

Теоретический и научный поиск был направлен на обоснование социальной аттракции детей с ограниченными возможностями со сверстниками в условиях инклюзивного образования. Изучение литературы, посвященной различным аспектам данного вопроса, а также анализ педагогической практики показали, что имеют место различные точки зрения о значимости процесса инклюзивного образования и его результатов. С одной стороны существующее представление об инклюзивном образовании оставляет открытым вопрос о возможном негативном влиянии его на обычных участников образовательного процесса. С другой стороны позиция, принимающая положительную роль инклюзивного образования, весьма осторожно реализуется в практике, при этом слабо учитываются возможности социальной аттракции детей с ограниченными возможностями со сверстниками в условиях инклюзивного образования.

1. Артюшенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: Автореф. дис. канд. пед. наук / Артюшенко Н.П. - Томск, 2010. - 22 с.

2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений/Л.Я. Гозман. М.: Изд-во Московского Университета, 1987. - 176 с.

3. Гозман Л. Я. Теоретические предпосылки и методы исследования межличностной аттракции: Автореф. дис. канд. психол. наук / МГУ им. М. В. Ломоносова. Психол. фак-т. - М., 1983

4. Graziano W. Attraction, personality and prejudice: liking none of people most of the time/ W. Graziano// *Journal of personality and Social psychology*. 2007. - Vol. 93(4).

5. Бутабаева Л.А. Анализ зарубежных теоретических подходов к исследованию социальной аттракции./Вестник. Серия «Специальная педагогика» №1 (44), 2016. - 57-60 б.

#### Түйіндеме

Е.М. Кулеша – п.ғ.д., М.Гжегожевская атындағы Арнайы педагогика академиясының профессоры, [ekulesza@aps.edu.pl](mailto:ekulesza@aps.edu.pl)

А.Н. Ауаева – психол.ғ.к., арнайы білім беру кафедрасының менгерушісі, доцент,

Бутабаева Л.А. – арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, п.ғ.магистрі

#### Әлеуметтік аттракция инклюзивті білім берудің шарты ретінде

Мақалада мүмкіншілігі шектеулі балалардың қалыпты балаларға тартымдылығы туралы мәселе қарастырылған. Әлеуметтік аттракцияның құрам бөліктеріне қысқаша сипаттама берілген.

Түйін сөздер: аттракция, инклюзивті білім беру, әлеуметтік аттракцияның құрам бөліктері, мүмкіндігі шектеулі балалар.

**Summary**

**E.M. Kulezsa** – doctor of humanistic Sciences, Professor of the Academy of special pedagogy, ekulesza@aps.edu.pl

**A.N. Autayeva** – candidate of psychological Sciences, Professor, head of Department of special education, akbotan@mail.ru

**L.A. Butabayeva** – senior lecturer, Abay Kazakh National Pedagogical University, butabaeva-laura@mail.ru

**Social attraction as one of the conditions of inclusive education**

The article considers problems of the social attraction of children with disabilities with their peers in the inclusive education. Provides a brief description of the components of social attraction.

**Keywords:** attraction, inclusive education, components of social attraction, children with disabilities.

УДК: 378.016

**ДЕТИ, МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫЕ: МИФЫ, ИТОГИ ИССЛЕДОВАНИЙ,  
ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ВЫВОДЫ<sup>1</sup>**

**Часть 2**

**Доктор Эдита Грущик – Кольчинска** – профессор Университета специальной педагогики им. М.Гжегожевской. Варшава. Польша.

В первой части этой статьи я представила результаты исследований, проведенных в проекте «*Определение и поддержка развития способностей в изучении математики старших дошкольников и младших школьников*» [поль. *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnienec do uczenia sik matematyki u starszych przedszkolakow i malych uczniow*]<sup>2</sup>. Сосредоточилась на рассмотрении результатов исследований, являющихся основой для оценки числа детей с задатками математических способностей и исключительных математических способностей в польских школах и детских садах. Во второй части статьи я покажу механизмы и последствия недостаточного использования этих способностей в школьном образовании. Выясню, почему невозможно исправить это упущение в последующих годах школьного обучения. В завершение я представлю действия, ведущие к изменению школьной судьбы одаренных детей в лучшую сторону.

**Ключевые слова:** Дети с задатками математических способностей, свойства ума детей одаренных задатками математических способностей, напрасная трата интеллектуального потенциала детей с задатками математических способностей, программа и методы выявления задатков математических способностей у детей.

**Когда дети демонстрируют задатки математических способностей?**

**Оценочные данные касательно числа таких детей**

Я начну с напоминания, когда и как дети демонстрируют задатки математических способностей. Это необходимо для того, чтобы обсудить явление «извода» умственного потенциала этих детей. Вот самые важные из определений:

- возраст пяти - шести лет является оптимальным временем для проявления задатков математических способностей, но их можно заметить уже у некоторых детей в возрасте четырех лет;
- больше половины старших дошколят имеет задатки математических способностей. В этой группе столько же девочек и мальчиков;
- я оцениваю, что в группе детей 5 лет каждый пятый, а в группе детей 6 лет каждый четвертый ребенок одарен выдающимися математическими способностями;
- ученики 1-ого класса решительно реже демонстрируют задатки выдающихся математических способностей. После нескольких месяцев учебы в школе только каждый восьмой младший школьник демонстрирует такие способности.

Анализ «функционирования» учеников 1-ого класса во время выполнения диагностических задач показал, что они менее критичны, чем дети, которые еще не начали школьного обучения. Они также менее смелы в самостоятельной формулировке задач и чаще ожидают помощи в их решении.

<sup>1</sup> Я пользуюсь фрагментами публикации *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Ksiązkadlarodzieców i nauczycieli!* отв. ред. E. Gruszczyk-Kolczyńska. WydawnictwoNowaEra. Warszawa 2012. Главы первой и второй части.

<sup>2</sup> Я напоминаю, что результаты исследований проведенных в этом проекте (R1700603) в 2007-2010 гг. находятся в неопубликованном заключительном отчете *Wiadomości i umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolakóww i malych uczniów. Podręcznik narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci*. Ознакомьтесь с ним можно в Академии специальной педагогики в Варшаве.

Почему уже после нескольких месяцев учебы в I-ом классе значительно меньше детей демонстрирует задатки математических способностей?

Чтобы выяснить причины так невыгодных изменений в функционировании младших школьников, я наблюдала за занятиями по обучению математике в школе. На этом основании я установила: причиной является сильная социализация, вписанная в школьное образование. С первых дней школьного обучения учитель учит детей, как они должны вести себя в группе учеников<sup>3</sup>. Дети стараются оказаться на высоте ожиданий учителя — самого важного для них в этом периоде жизни человека. Поэтому младшие школьники быстро уподобляются ученику, хорошо приспособленному к школе, то есть посредственному<sup>4</sup>.

В образовательной социализации как таковой нет ничего плохого: чем быстрее дети войдут в роль ученика, тем менее будет воспитательских и образовательных проблем. Опасно только то, что социализация, без надобности, распространяется на интеллектуальное функционирование младших школьников, принуждая их к посредственности<sup>5</sup>. Проблема в том, что дети с задатками математических способностей с трудом приспосабливаются к образцу посредственного ученика. Причиной тому являются свойства их ума (я их рассмотрела в первой части этой статьи), а также то, что они больше знают и умеют. Такие дети:

- задают учителям много пытливых вопросов в ходе школьных занятий (часто отходящих от обсуждаемых проблем) и требуют ответа, не оглядываясь на другие дети<sup>6</sup>;
- хотят показать учителю, что знают больше и, не дождавшись разрешения, например, вслух выдают результат решения задачи, осложняя проведение занятий<sup>7</sup>;
- делают ленивыми свои умы, так как вынуждены учиться тому, что уже умеют и знают<sup>8</sup>. Скучая, мешают учителю и другим детям;
- не умеют воздержаться от критических и громко высказываемых замечаний, когда математические задачи являются банальными, неправильно составленными или же их неправильно решили<sup>9</sup>.

Такое поведение детей с задатками математических способностей раздражает учителей и провоцирует их на чрезмерное наставление, отчитывание и призывание к порядку. Если какой-либо ребенок пожалуется родителям, то не находит в них поддержки. Ведь родители хотят, чтобы в школе ребенок был паинькой, то есть - был обыкновенным. Под влиянием так сильного давления общественного мнения дети быстро - уже после нескольких месяцев учебы в I-ом классе - приобретают «жизненную мудрость». Уже знают, что нет смысла:

3 Дети должны вызываться отвечать устоявшимся образом, обращаться к учителю и выполнять его распоряжения по соответствующему образцу, отвечать на вопросы как полагается и т.д. Это даст учителям возможность учить детей одного и того же (реализовать выбранную образовательную программу), таким же образом (дети решают те же задачи из образовательных пакетов) и в том же времени (чего требует школьная организация времени).

4 В классно-урочной системе принимается та образовательная программа, которая приспособлена к большинству учеников. Так же и с формами и методами образования. Школьное образование приспособлено к учащимся с посредственным умственным развитием, так как они являются большинством в группах ровесников. Плохо ведется детям, которые развиваются несколько медленнейшими темпами, и детям с замечательными умственными возможностями, только по разным причинам.

5 Сз. Kupisiewicz (*Zmiana (change) i wzmocnienie (strengthening) – słowa – klucze współczesnych reform szkolnych (w:) Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85 rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza.* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas. Sosnowiec 2009.) подчеркивает, что бедствие посредственности не является только польской специальностью, так как распространяется на многие образовательные системы мира. *Бедствие посредственности* Ч. Куписевич определяет следующим образом: «...обыкновенные школы употребляют методы и организационные формы обучения и воспитания, направленные на обыкновенных учеников, которым предъявляют обыкновенные как правило требования, но пренебрегают детьми и молодежью с чрезвычайными возможностями и способностями, расточая бесценный „человеческий капитал“, имеющий великое значение для будущего страны...»

6 Эту проблему объясняет S. Szuman *Rozwój pytań u dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań (w:) Dzieła wybrane*, т. I / отв. ред. М. Przetacznikowa і G. MakieHo-Jarza. : WSiP, Warszawa 1985.

7 Например учитель во время занятий спрашивает детей *Сколько будет пять плюс четыре?* Ребенок сразу вслух отвечает *Десять!* Из-за этого другие дети перестают высчитывать. Учитель раздражается, ибо ребенок «портит» ему ход занятий, и отчитывает его за это. Ребенок чувствует себя обиженным, ведь знал и дал ответ на вопрос. Семилетний ребенок не имеет ведь педагогического сознания. Не знает, что учитель хотел активизировать всех детей, а он ему в этом помешал.

8 Когда учитель формирует понятия натуральных чисел до 10, дети считают и вычисляют соответствующее в пределах 23, 4 и т.д. Тем временем дети с задатками математических способностей пользуются свободно всеми важнейшими аспектами чисел в пределах значительно выше 100. Принужденные участвовать в том, что уже давно усвоили, они скучают. От скуки мешают.

9 К сожалению, в тетрадах упражнений для младших школьников случается много неправильно составленных задач. Развитое чувство смысла детей с задатками математических способностей вызывает невозможность воздержаться от критических замечаний. Учителя ставят им это в упрек и особенно сильно их отчитывают.

- четко и быстро стремиться на уроках к решению математических задач, ведь все равно надо ждать, пока остальные дети с ними справятся;

- стремиться к другому, более продуманному решению задачи, так как одобряется только такое, которого ожидает учитель (ведь такое решение находится в тетради упражнений);

- проявлять высшие математические способности, ибо к этому относятся как к хвастовству (зазнайству) и сверстники такого не одобряют;

- критически выражаться, когда школьные задачи являются неправильно построенными. Такой „выпендрёж” будит острый протест учителя.

Такого рода опыты одаренные дети собирают день ото дня из месяца в месяц. Все это ускоряет втискивание их в рамки посредственности. Поэтому дети восприимчивые к общественному мнению уже после нескольких месяцев учебы перестают проявлять свои умственные возможности, и, что еще хуже – пользоваться ими. Так однозначно следует из проведенных исследований.

### **Что учителя думают, про детей с задатками математических способностей и почему ошибаются в оценке их умственных возможностей?**

От учителя зависит, каким образом ребенок выявит свои умственные возможности. Будет ли воодушевленно формировать математические умения и радостно применять их в математической деятельности? Или же потеряет охоту ко всему, что связано с вычислением и измерением? Если учитель замечает интеллектуальные возможности ребенка, - он его не подведет. И наоборот, если недооценивает то, что ребенок знает и умеет, - тот будет функционировать ниже своих умственных возможностей. К тому же доставит много проблем в воспитании.

Поэтому в исследованиях по задаткам математических способностей старших дошколят и младших школьников я обратилась к учителям с просьбой оценить интеллектуальные возможности каждого из исследуемых детей по простенькой шкале<sup>10</sup>:

- ребенок явно «младший», слабенький, более инфантильный, чем его сверстники;
- функционирует как другие дети, то есть на посредственном уровне;
- отличается в отношении интеллектуальных возможностей.

После упорядочения высказываний оказалось, что учителя недооценивают интеллектуальные возможности детей с задатками математических способностей. Трудности по воспитанию, которые такие дети причиняют, заслоняют учителям возможность заметить необыкновенные свойства ума этих детей. Ведь они мешают в проведении занятий, умничают и задают множество вопросов, критикуют банальные задачи и т.д. Если им сделать замечание – бунтуют и часто нарушают принятые правила поведения и т.д. Учителя теряют объективность – ведь несносный ребенок не может быть одаренным. Да еще в области математики!!!

Неправильной оценке умственных возможностей детей с задатками математических способностей способствует также очень слабое знание специфического функционирования одаренных учащихся в школьных и повседневных ситуациях. Анализ расписания занятий на учительских специальностях в более, чем десяти вузах показал, что в учебном году 2011/2012 не было ни одного предмета с наименованием, предполагающим, что в содержании обучения будет обсуждена проблематика одаренного ребенка. Эти же расписания содержали несколько предметов, подготавливающих к работе с детьми с медленным или неравномерным (отклоняющимся) умственным развитием, с детьми, у которых низкая школьная зрелость и т.п. Такой подбор содержания обучения учителей является причиной того, что потом они приспособливают школьное обучение к требованиям этих детей. Касательно одаренных детей считают: *Справятся как-нибудь, ведь у них умственные возможности лучше.* Насколько ошибочно такое рассуждение, показывают результаты исследований, представленные в этой статье.

### **Периоды особой чувствительности к развитию задатков математических способностей у детей**

Как я уже выясняла в первой части этой статьи, математические способности являются частью способностей добиваться успеха в области точных наук. Если уже в детском саду систематически поддерживать интеллектуальное развитие детей в процессе обучения математике, то и в дошкольном

<sup>10</sup> Я уточню, что учителя оценивали ребенка еще до этого, как я приступила к диагнозу задатков математических способностей. Я хотела, чтобы учителям ничего – даже произвольно – не внушать.

возрасте дети смогут демонстрировать эти способности. Если же создать им условия для развития задатков способностей, смогут и позже достигать небывалых результатов в различных областях естественных и математических наук. Это будет зависеть от стечения обстоятельств, которые повлияют на формирование их интересов и возможности добиться успехов. В этом помогут описанные раньше свойства ума и высокие математические умения детей с задатками таких способностей.

Так что стоит подумать о том, как поддержать умственное развитие таких детей и как вести их математическое обучение, чтобы не разрушить то, чем их одарила природа. Ключевыми здесь будут уважение или, наоборот, невнимание к *критическим периодам*, то есть к времени, очень важному для развития детских способностей, не только математических.

Психологи пользуются определением критического периода, рассматривая подгонку процесса обучения к умственным возможностям ребенка, с учетом эффективности усвоения умений и знаний<sup>11</sup>. Речь о временных пределах, в которых дети особенно восприимчивы к процессу обучения. Эти пределы определяются готовностью центральной нервной системы формировать (путем процесса обучения) то, что психологи называют понятиями или репрезентациями<sup>12</sup>, а педагоги — «строительными лесами» знания и умениями в пределах отдельных обучений.

Эту оптимальную готовность эффективно обучаться Л.С. Выготский<sup>13</sup> назвал *зоной ближайшего развития*, подчеркивая её значение для динамики умственного развития и образовательной эффективности. Смысл этого конструкта можно вкратце представить следующим образом:

- благодаря механизму интериоризации, дети строят в своих умах познавательные и исполнительные схемы из определенного логического опыта<sup>14</sup>;

- взрослый (например, учитель) облегчает интериоризацию и ускоряет темп умственного развития ребенка, если организует ему процесс обучения таким образом, чтобы ребенок мог накопить логический опыт, необходимый для построения данной схемы;

- также важно, чтобы взрослый (например, учитель) направлял процесс интериоризации смысла этого опыта (переноса во внутрь) из внешнего плана (например, манипуляция предметами) во внутренний;

- интериоризация завершается построением схемы или преобразованием уже существующей в более совершенную. Этой схемой ребенок пользуется для усвоения новых умений и знаний, а это способствует удовлетворению потребностей развития и строению чувства собственного достоинства и причастности.

Обучение не приносит ожидаемых эффектов, когда взрослый формирует умения, к усвоению которых детский ум еще не готов. Если удастся «подогнать» процесс обучения к зоне ближайшего развития, можно достичь прекрасных эффектов в формировании детского ума и усвоении ребенком знаний и умений, в том числе и математических.

Из исследований, проведенных в проекте «*Определение и поддержка развития способностей в изучении математики старшими дошкольниками и младшими школьниками*» следует<sup>15</sup>, что первый период, особенно благоприятный для развития задатков математических способностей, соответствует последнему году дошкольного воспитания и началу школьного обучения. В это время дети раскрывают свойства ума, свидетельствующие о задатках способностей. Так что можно помочь их развивать, но можно их так же успешно и подавлять. Достаточно относиться с пренебрежением к детской математической деятельности, делать умы детей ленивыми путем принуждения их к

11 См. Przetacznikowa M. (*Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1978. Глава *Problem rozwoju krytycznych w ontogenezie*) подчеркивает, что психологи обсуждая критические периоды, пользуются также определением сензитивный. Она утверждает, что «критические периоды считаются сензитивными, не исключая возможности присвоить личностью определенные умения также вне временных пределов критической фазы, оптимальной для формирования данной функции, хотя принимается, что процесс обучения является тогда менее эффективным».

12 Например Bruner J. S. (*Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa 1974) пользуется определением репрезентации. Ж. Пиаже (*Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966, и *Równoważenie struktur intelektualnych*, PWN, Warszawa 1981) называет их познавательными схемами (структурами) и выясняет, что они создаются путем ассимиляции и аккомодации, их взаимной координации и уравнивания.

13 Wygotski L.S. *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa 1971, s. 351 - 365, 517 - 530.

14 Механизм интериоризации — учения путем переноса опыта во внутренний план — я подробно обсуждаю в обдуманной публикации *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki... глава Teoretyczne podstawy zajęć korekcyjno-wyrównawczych*.

15 Я напоминаю, что отчет по этим исследованиям *Wiadomości i umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolaków i małych uczniów. Podręcznik, narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci* находится в Академии специальной педагогики в Варшаве.

посредственности. Если в этом периоде жизни не развивать и не культивировать уже вырисовывающиеся математические способности детей – они пропадают и это невозможно исправить в следующих годах школьного образования.

Следующий критический период для развития математических способностей соответствует времени, когда учащиеся начинают учебу в 4-ом классе, а их математическим обучением начинает управлять учитель математики. Тогда существенно изменяется способ формирования математических знаний и умений. Даже для способных учеников изменения могут быть настолько трудны эмоционально, что многие из них разувериваются в собственных умственных возможностях. Если испытывают неудачи в изучении математики, теряют мотивацию заниматься математической деятельностью. Последствие – блокировка в развитии задатков математических способностей.

Учителя математики переоценивают интеллектуальные возможности учеников по следующим причинам. В подборке содержания и методов математического обучения начиная с 4-ого класса без слов предполагается, что ученики умеют уже рассуждать операционно на формальном уровне, исправно пользуясь символическими обозначениями<sup>16</sup>. Это следует из факта, что ошибочно определяется время перехождения учащихся на данный уровень формального мышления. Согласно определениям Ж. Пиаже<sup>17</sup>, дети достигают уровня конкретных операций в возрасте ок. 12 - 13 лет. В это время они начинают переходить на уровень формальных операций. Между тем, из новейших британских исследований<sup>18</sup> следует, что в возрасте 14 лет ок. 80% учащихся не достигает еще раннего уровня формальных операций. Добавлю, что это серьезные исследования, так как участие в них принимало 10 000 учеников средних и старших классов. Проблема в том, что результаты этих исследований мало известны и не имеют влияния на подбор содержания и способы формирования математических знаний и умений старших школьников.

Казалось бы, что одаренные школьники сумеют справиться с ожиданиями учителей математики, ведь опережают сверстников в отношении развития операционного мышления. Но это случается редко. В умственном развитии операционное мышление на формальном уровне – так же, как на уровне операций конкретных – постепенно расширяется, как круги на воде, и охватывает очередные круги интеллектуального функционирования. То, что ученик в области некоторого математического содержания пользуется уже формальным операционным мышлением не означает, что употребляет это мышление в отношении других содержаний обучения. Поэтому много, очень много зависит от учителя математики. От того, сумеет ли он:

- подогнать формирование знаний и умений к фактическим интеллектуальным возможностям своих учеников. А когда заметит чрезмерные затруднения в их мышлении, переходит на уровень мышления операционного, конкретного;
- поддержать одаренного ученика в самостоятельном стремлении к усвоению новых и доступных ему областей математики;
- радоваться достижениям одаренного ученика и предоставлять ему возможность принимать участие в математических конкурсах или олимпиадах, чтобы мог он почувствовать радость от достижения успехов.

К сожалению, во время учебы в вузе будущих учителей редко готовят к работе с одаренными школьниками, и, кроме того, они в недостаточной степени знают закономерности умственного развития учащихся. Без должной подготовки учителя математики с большим затруднением пользуются специальными публикациями по психологии, содержащими теорию и характеристику развития операционного мышления у детей и молодежи<sup>19</sup>.

16 См. Siwek H., *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*, WSiP, Warszawa 2005. главы *Klasy pojęciowe w podręcznikach klas IV-IV*, *Elementy logiki w matematyce szkolnej. O odkrywaniu, formułowaniu i dowodzeniu twierdzeń*.

17 Например это следует из описания интеллектуальных возможностей детей, находящегося в труде Piaget J. *Studia z psychologii dziecka*. PWN, Warszawa 1966.

18 Cp. Shayer M., Küchemann D.F., Wylman H. *Distribution of Piagetian Stages of Thinking in British Middle end Secondary School Children*, "British Journal of Educational Psychology". 1976 nr 46.

19 Имеются в виду следующие, специализированные публикации: Aebli H. *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie teorii Piageta do dydaktyki*. PWN, Warszawa 1959; переиздана в 1982; Piaget J. *Studia z psychologii dziecka*. PWN, Warszawa 1966; *Rywnoważenie struktur poznawczych*. PWN, Warszawa 1981; *Psychologia i epistemologia*. PWN, Warszawa 1977; *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. PWN, Warszawa 2006; J. Piaget, B. Inhelder *Operacje umysłowe i ich rozwój* (w:) P. Oleron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco *Inteligencja*. PWN, Warszawa 1967, *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. PWN, 1970 Warszawa и другие.



Вернемся к критическим периодам развития математических способностей. Последние соответствуют времени, когда учащиеся оканчивают предыдущие и начинают следующие этапы школьного образования. Общим свойством этих критических периодов является все меньшая забота учителей о подгонке обучения математике к умственным возможностям учеников. Сопровождается это счастливыми или же пагубными стечениями обстоятельств в семейной среде, в школьном и дошкольном образовании.

Вследствие этого в старших классах лишь немногие школьники демонстрируют свои математические способности, тогда как до начала школьной учебы больше половины детей демонстрируют задатки таких способностей, а каждый четвертый ребенок – задатки высоких способностей

### Действия, направленные на изменение в лучшую сторону судьбы детей одаренных задатками математических способностей

Предпринимая такие действия, я руководствовалась опытом великих педагогов<sup>20</sup>, которым в свое время удалось изменить облик просвещения. После разработки авторской концепции образования они организовали образцовые образовательные учреждения (детский сад или школу). В такое учреждение приглашали учителей, чтобы те познали эффекты и практическую сторону обучения, введенного согласно данной концепции. Предполагали – и верно – что они захотят по этой концепции обучать учащихся в своем образовательном учреждении.

Хорошие эффекты такого способа изменения облика просвещения я испытала лично, вводя *Детскую математику* в детские сады. Через четверть века приглашения учителей в экспериментальные детские сады, организация для них курсов и показательных занятий, публикация авторских программ<sup>21</sup>, методических пособий, учебников<sup>22</sup> и пакетов диагностических методик<sup>23</sup> – трудно найти в Польше детский сад, который целиком или частично не реализует Программу *Детской математики*<sup>24</sup>. Этот кропотливый процесс изменения образовательной действительности я решила применить еще раз по отношению к изменению в лучшую сторону школьной судьбы детей с задатками математических способностей.

Уже пять лет я представляю на конференциях<sup>25</sup> результаты исследований, описанные в настоящей статье. Я предлагаю директорам детских садов и школ организовать педагогическую инновацию в учреждении дошкольного воспитания и в следующих годах школьного образования. Ее целью является реализация математического обучения согласно моей авторской концепции. Она состоит из образовательной программы, определенных правил и методов ведения занятий с детьми, а также форм сотрудничества с родителями детей. Ибо изучение образовательной эффективности этой концепции показало<sup>26</sup>, что:

20 Примером пусть будет учрежденная в 1896 г. Джоном Дьюи [англ. John Dewey] знаменитая экспериментальная школа *The University of Chicago's Laboratory School*. Ее идеи и достижения Дьюи описывает в известной публикации *Jak myślimy [англ. How we think]*. PWN, Warszawa 1988.

21 Это публикации Е. Gruszczyk-Kolczyńska и Е. Zielińska. *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. WSiP, Warszawa 1997 и пять следующих изданий. *Dziecięca Matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, w szkole i w placówkach integracyjnych*. WSiP, Warszawa 2000 и *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole* // отв. ред. Е. Gruszczyk-Kolczyńska. Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.

22 *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*. WSiP, Warszawa 1999 и следующие издания, авторства Э. Грушик Кольчинской и Э. Зелинской (Е. Gruszczyk-Kolczyńska, Е. Zielińska). *Program wychowania i kształcenia oraz wspomaganie rozwoju w przedszkolach, klasach zerowych i w placówkach integracyjnych. Z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi* (Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2006, авторами являются Е. Gruszczyk-Kolczyńska, Е. Zielińska, G. Grabowska). *Program wspomaganie rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatek)*. *Cele i treści kształcenia oraz komentarze psychologiczne i pedagogiczne (dla przedszkoli różnego typu, w których uczęszczają czterolatki i pięciolatki)*. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2007 (авторства Э. Грушик Кольчинской и Э. Зелинской) (Е. Gruszczyk-Kolczyńska, Е. Zielińska).

23 Содержатся в публикации Gruszczyk-Kolczyńska Е., Zielińska Е., *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje, wnioski*. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013.

24 Чтобы в этом убедиться, достаточно посмотреть рекламные буклеты и интернет-сайты детских садов. Родители уже знают эффекты „Детской математики” и охотно записывают детей в учреждения, которые реализуют эту концепцию.

25 Мне в этом помогают конференции, систематически организованные по инициативе Издателей моих публикаций, а также серии статей, опубликованных в популярной печати.

26 Сперва в пределах узнавания школьной судьбы детей, дошкольное образование которых было ведено согласно концепции *Детская математика* – об этом я писала в начале настоящей статьи. Потом в пределах исследовательского проекта *Wspomaganie rozwoju umysłowego wraz z edukacją matematyczną dzieci w klasie zerowej i w pierwszym roku nauczania szkolnego* nr N01F 083 30 (исследования проведены со средств на науку в 2006-2009 гг.), отчет содержания результатов этих исследований находится в Академии специальной педагогики в Варшаве.

- дети, развивающиеся медленнее, быстро догоняют своих сверстников и успешно пользуются обучением, которое организуют им в детском саду и в школе;
- дети, укладывающиеся в широко понятую норму, достигают очень хороших результатов в изучении математики, а многие из них проявляют задатки математических способностей;
- дети с задатками исключительных математических способностей добиваются чрезвычайных успехов в изучении математики.

Вернемся к вопросу организационных нововведений, к соблюдению следующих правил: а) педагогический совет учреждения принимает решение и получает согласие родителей детей<sup>27</sup>, которые будут участвовать в данном нововведении, б) потом директор обращается к высшему учебному заведению, чтобы обеспечить инновации покровительство профессора, специалиста по данной области, в) в завершение директор образовательного учреждения обращается к своим органам просвещения с целью получить согласие на введение инновации, обеспечивая непрерывность образования. Дети из детского сада, реализующие инновационную программу, будут ее реализовывать также и в школе на следующих годах обучения. Когда эти формальные правила уже выполнены, приступаем к вопросам по существу:

- я передаю образовательному учреждению программу обучения, которая будет реализована в рамках инновации, а также подробное описание методов, организационных форм и дидактических мер, которые обеспечат правильную реализацию этой программы;

- обеспечиваю учителям, реализующим инновацию, специальную педагогическую подготовку по существу в форме последипломного обучения<sup>28</sup>;

- забочусь об уровне обучения детей и контролирую достигнутые эффекты обучения во время реализации нововведения.

Сколько образовательных учреждений реализует инновационное математическое обучение детей? В течение последних шести лет удалось ввести инновацию в больше чем 40 детских садах и школах. Вот несколько примеров. В Дошкольно-Школьном Комплексе „Морской край” [поль. *Morska Kraina*] в Колобжеге уже шестой год реализуется моя концепция развития задатков математических способностей у детей. Кроме того, „Морской край” в 2015 г. был признан лучшим образовательным учреждением в Польше. В школе „Эврика” (под Варшавой) третий год ведется обучение детей по моей концепции, а в городе Хожув нововведение реализуется в 12 детских садах. В варшавском районе Таргувек в 6 школах, а в городе Краков в 5 детских садах и школах интеллектуальное развитие и обучение математике поддерживаются так, чтобы дети с задатками математических способностей могли их развивать. Дети из этих учреждений посещают школы, в которых продолжается программа поддержки интеллектуального развития и обучения математике по моей концепции.

Учреждения, в которых реализована описанная концепция, называют *островами педагогического счастья*. Такое название отменно подчеркивает то, что у учителей и родителей появляется милое чувство образовательного успеха – их дети буквально с каждым месяцем знают и умеют гораздо больше, чем их сверстники. Также удается сохранить радостную и творческую настроенность детей на математическую деятельность, что является условием для развития задатков математических способностей. Благодаря этому они достигают чрезвычайных успехов в изучении математики. Так как хорошая репутация об образовательных эффектах распространяется все шире, обращаются директора образовательных учреждений, заинтересованные в введении инновации. Они хотят, чтобы в их учреждениях обучение математике велось таким образом, чтобы дети малоспособные сравнялись со средним уровнем, а остальные достигали чрезвычайных успехов в изучении математики.

1 Aebli H. *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie teorii Piageta do dydaktyki*. PWN, Warszawa 1982.

2 Bruner J.S. *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. PWN Warszawa 1974.

3 Dewey J. *Jak myślimy [ang. How we think]*. PWN, Warszawa 1988.

4 Gruszczyk-Kolczyńska E. *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza zajęć korekcyjno-wyrównawcze*. WSiP, Warszawa 1992 и 5 последующих изданий.

27 Родители прямо с энтузиазмом принимают предложение вести такое обучение, которое обеспечивает их ребенку успехи в обучении математике и развитие задатков математических способностей. Их согласие необходимо, так как по моему опыту могу сказать, что очень трудно развивать математические способности детей, если родители в этом не помогают.

28 Они ведутся в Академии специальной педагогики в Варшаве с февраля 2014 года, первую и вторую эдицию спонсирует фонд Fundacja mBANK, предоставляя учителям стипендию в размере оплаты за обучение.

- 5 Gruszczyk-Kolczyńska E. Dzieci matematycznie uzdolnione: Wyniki badań, interpretacje i wnioski (w:) Szaradzi Z., Gruszczyk-Kolczyńska E., Treliński G., Bugajska-Jaszczolt B., Czajkowska M. Matematyczna edukacja przedszkolna. Teoria i praktyka. Kельце : Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2015.
- 6 Gruszczyk-Kolczyńska E. (omw. ped.). O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012.
- 7 Gruszczyk-Kolczyńska E. (omw. ped.) О отчет по исследованиям проведенным со средств на науку в 2006-2009 гг. в рамках проекта H01F 083 30 Wspomaganie rozwoju umysłowego wraz z edukacją matematyczną dzieci w klasie zerowej i w pierwszym roku nauczania szkolnego.
- 8 Gruszczyk-Kolczyńska E. (omw. ped) О отчет по исследованиям проведенным 2007-2010 гг. в рамках проекта R1700603 Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i młodych uczniów.
- 9 Gruszczyk-Kolczyńska E. (omw. ped) Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w pierwszym roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole. Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- 10 Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli. WSiP, Warszawa 1997.
- 11 Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, w szkole i w placówkach integracyjnych WSiP, Warszawa 2000.
- 12 Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych. WSiP, Warszawa 1999.
- 13 Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. Program wspomaganie rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i piąciolatek). Cele i treści kształcenia oraz komentarze psychologiczne i pedagogiczne dla przedszkoli różnego typu. do których uczęszczają czterolatki i piąciolatki). Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2007.
- 14 Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje, wnioski. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013.
- 15 Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Grabowska G. Program wychowania i kształcenia oraz wspomaganie rozwoju w przedszkolach, klasach zerowych i w placówkach integracyjnych, Z komentarzami psychologicznymi i pedagogicznymi. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2006.
- 16 Kupisiewicz Cz., Zmiana (change) i wzmacnianie (strengthening) – słowa – klucze wspierających reform edukacyjnych (w:) Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85 rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Warszawa 2009.
- 17 Piaget J. Studia z psychologii dziecka. PWN, Warszawa 1966.
- 18 Piaget J. Psychologia i epistemologia. PWN, Warszawa 1977.
- 19 Piaget J. Rywnowanie struktur poznawczych. PWN, Warszawa 1981.
- 20 Piaget J. Jak sobie dziecko wyobraża świat. PWN, Warszawa 2006.
- 21 Piaget J., Inhelder B. Operacje umysłowe i ich rozwój (w: ) P. Oleron, J. Piaget, B. Inhelder. P. Grúco: Inteligencja PWN, Warszawa 1967.
- 22 Piaget J., Inhelder B. Od logiki dziecka do logiki młodzieży. PWN, Warszawa 1970.
- 23 Przetacznikowa M. Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. WSiP, Warszawa 1978.
- 24 Shayer M., Küchemann D.E., Wylman H. Distribution of Piagetian Stages of Thinking in British Middle end Secondary School Children " British Journal of Education Psychology" 1976 nr 46.
- 25 Stwek H. Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej. WSiP, Warszawa 2005.
- 26 Szuman S. Rozwój pytań u dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań (w: ) Dzieła wybrane, m. 1 / omw. ped. M. Przetacznikowa u G. Makiello-Jarza. WSiP, Warszawa 1985.
- 27 Wygotski L.S. Wybrane prace psychologiczne. PWN, Warszawa 1971.

#### Түйіндемe

**Эльга Грушик – Кольчинска - М.Гжегожевской атындағы арнайы педагогика университетінің докторы, профессор. Варшава, Польша.**

**Математикалық дарынды балалар: анықтар, зерттеу нәтижелері, талдау және қорытындылар**

Мақалада «Ересек мектеп жасына дейінгі және кіші мектеп жасындағы балаларды математиканы оқыту мүмкіндіктерін анықтау, дамытуға қолдау жасау» тақырыбы бойынша жүргізілген жұбаның зерттеу нәтижесі сонымен қатар мектеп және мектеп жасына дейінгі мекемелерде осы зерттеуді қолданылуы танылады. Ол төрт бөлімнен тұрады. Бірінші және екінші бөлімде зерттеу нәтижесі, олардың интерпретациясы және енгізудің тиімділігі сипатталады. Үшінші және төртінші бөлімде математикалық қабілеттерінің зерттелуін анықтауға жарамды диагностикалық құралдар және оқытушылар диагноздарының концепциясы ұсынамын.

**Түйін сөздер:** Математикалық қабілеттерінің ерекшеліктерін, математикаға бейімділік қабілеті бар дарынды балалардың ақыл-ойының қасиеті, математикаға бейімділік қабілеті бар балалардың интеллектуалдық потенциалын текке шығындау, балалардың математикаға бейім қабілетін анықтау әдістері және бағдарламасы.

Summary

*dr Edyta Gruszczyk-Kolczyńska - hab prof. Director of Institute of Assisted Human Development and Education  
The Maria Grzegorzewska University*

**Children, mathematically gifted: myths, results of researches, interpretations and conclusions**

The results of researches which are carried out in the "Definition and Support of Development of Abilities in the Doctrine of Mathematics of the Senior Preschool Children and Younger School Students" project and also application of these researches in preschool and school education are presented in article. Article consists of 4 parts. In the second part of article I represent consequences and mechanism of insufficient attention to children's mathematical abilities in primary school education. I consider the critical periods in development of inclinations of mathematical abilities and I explain why it is impossible to correct this oversight in future years of school training. I present a pedagogical innovation, where the purpose is support of children in development of inclinations of mathematical abilities in kindergarten, at home and at school

**Keywords:** children with inclinations of mathematical abilities, properties of mind of exceptional children inclinations of mathematical abilities, waste of intellectual potential of children with inclinations of mathematical abilities, the program and methods of identification of inclinations of mathematical abilities at children.

УДК: 376-056.26

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ МЕН ШЕТЕЛ МЕМЛЕКЕТТЕРІНДЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ДАМУЫ, ЗАМАНАУИ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ**

**С.Т. Булабаева – ҚазҚызПУ-нің 6M010300 – «Педагогика және психология» мамандығының  
II курс магистранты, [bulabaeas@mail.ru](mailto:bulabaeas@mail.ru)**

**Гылыми жетекші: М.Т.Есеева – пед.ғ.к, Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық  
университетінің аға оқытушысы.**

Мақалада мүмкіндігі шектеулі балалар үшін инклюзивті білім берудің Ұлыбританияда, АҚШ-та және Қазақстанда қалыптасуы мен дамуы талданған. Зерттеудің міндеті аталмыш мемлекеттердің инклюзивті білім беру аймағындағы білім беру аясаатын, жүйесін ашу болып табылады. Зерттеу жұмыстарының материалдары Қазақстан Республикасында инклюзивті білім берудің негізгі бағыттары мен жолдарын анықтауға мүмкіндік берді.

**Түйін сөздер:** инклюзивті білім, мүмкіндігі шектеулі балалар, арнайы мектептер.

Еліміздің тәуелсіздікке қол жеткізіп, әлемдік ынтымақтастықтағы мемлекеттердің қатарына тұғыры биік, тәуелсіз, өз саясаты мен даму стратегиясын қалыптастырған ел ретінде мүше болып енуі мен дербес деп танылуы Отандық білім беру жүйесінің алдына жаңа міндеттер мен талаптар қойып отыр [1].

Елбасымыз Қазақстан халқына Жолдауында: «Ұлттың бәсекелестік қабілеті бірінші кезекте оның білімімен айқындалады», деп айтқан. Сондықтан білім беруді дамыту мәселелері, білімнің сапасын, жалпы білім берудегі қалыптасқан дәстүрлерді жетілдіріп, өткен тәжірибелерді ескеріп, шетелдік мемлекеттердің білім беру жүйесіндегі озық үлгілері мен ерекше тұстарын өзіміздің ұлттық білім беру жүйемізге ендіру болашақтағы бастамасы игі жоспарлардың біріне айналмақ [1].

Осы бағытта тәуелсіздік жылдарының алғашқы күнінен бастап жан-жақты дамуға қадам басқан еліміз өз ішіндегі жаңашылдықтарды басқа дамыған елдермен қарым-қатынас жасау арқылы енгізіп келеді. Әлемдік жаһандану үрдісі еліміздің экономикасына ғана емес, білім беру жүйесіне де оңтайлы әсерін тигізіп, білім беру жүйесіндегі талаптар мен міндеттерді күшейте түсті. Осыған орай, мүмкіншілігі шектеулі тұлғаларды оқыту мәселесі де ілгері қадам басып келеді. Қазіргі таңда білім беру үдерісіндегі барлық әлем жұртшылығының назарын аударып отырған мәселелердің бірі - инклюзивті білім беру жүйесі болып табылады.

Инклюзивті білім беру дегеніміз – мүмкіндігі шектеулі балаларды, жалпы білім үрдісіне енгізу және әлеуметтік бейімделуіне, жынысына, шығу тегіне, дініне, жағдайына қарамастан, балаларды айыратын кедергілерді жоюға, ата-аналарын белсенділікке шақыруға, баланың түзеу-педагогикалық және әлеуметтік мұқтаждықтарына арнайы қолдау, яғни, жалпы білім беру сапасы сақталған тиімді оқытуға бағытталған мемлекеттік саясат. Демек, инклюзивті оқыту негізінде мүмкіндігі шектеулі балаларға деген теңдік қатынасты қамтамасыз ету, сонымен бірге оқытудың ерекше қажеттілігі бар балаларға арнайы жағдай қалыптастырудың терең ойы жатыр.

Мүгедектік ағылшын тілінен аударғанда «disabled» - «ауыру» деген мағынаны білдіреді. БҰҰ – мүгедектерді қорғау туралы декларациясына сәйкес, мүмкіндігі шектеулі тұрға –ға біткен немесе жүре пайда болған қандай да бір физикалық немесе ақыл –ойы мүмкіндіктерінің шектелуі салдарынан өзін толыққанды немесе жартылай қамтамасыз ете алмайтын тұлға [2].

Қазақстан Республикасының білім беру саясатының құзырлы міндеті – білім беру сапасын көтеру және халықтың барлығы үшін саналы білім алудың қолжетімділігін қамтамасыз ету болып табылады. Осыған орай, қазіргі таңда Қазақстан Республикасында мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру жүйесіне енгізу басты міндеттердің бірі болып табылады. Бұған қазіргі таңда Қазақстанда мүмкіндігі шектеулі баланы барлығымен теңдей білім алуға құқылы болуына кепілдік беретін “Бала құқықтары туралы Конвенция” (1989), білім алуға ерекше қажеттіліктері бар балаларға арнайы білім беру және жағдайын реттеу үшін “Саламандық декларация” (1994) [4], 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік білім беруді дамыту бағдарламалары, ҚР «Білім туралы» [5] Заңы т.б дәлел.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында: «Мемлекет өз тарапынан мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың дамуы мен білім алуын, сонымен қатар дамуындағы және әлеуметтік бейімделуіндегі бұзылыстарын түзетуін қамтамасыз ететіндігі және ата –аналардың балалардың мүмкіндігі мен ерекшеліктеріне орай қалауы бойынша білім беру мекемесін таңдау құқығы бекітілген». Осыған байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзету арқылы қолдау туралы Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі заңында даму мүмкіндігі шектелген балалар психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңестің қортындысына сәйкес, арнайы түзете оқыту мекемелерінде және мемлекеттік білім жалпы беретін мектептерде тегін оқуға қолдау делінген. Дәл осы мемлекеттік бағдарламада мүмкіндігі шектеулі балаларды мүмкіндіктеріне қарай жалпы білім беру жүйелеріне енгізу, инклюзивті білім беруді жетілдіру қарастырылған.

Тарихы терең, арнасы екі түрлі арнайы педагогика мен жалпы педагогиканы сабақтастыратын инклюзивті білім берудің пайда болуы өз бастамасын шетел тәжірибелерінен алды.

Шетелде инклюзивті білімді ендіру мен соған орай арнайы мамандарды даярлау мәселелерімен D.L. Ferguson, G. Meyer, L. Jeanchild, L. Juniper, A. Galkiene, И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова, И.В. Задорин, В.И. Михалюк, Е.Ю. Колесникова, Е.М. Новикова, А.С. Федоров, С.В. Алехина, В.В. Хатрюк сияқты ғалымдар айналысқан [6].

Осы орайда Қазақстандық зерттеушілердің Р.А.Сүлейменова, Г.Д.Хақимжанова, А.А.Айдарбекова, А.А.Байтұрсынова, А.Н. Аутасваның және т.б. еңбектерінің маңызы зор [7].

Салыстырмалы зерттеу жұмыстарын жүргізудің мақсаты – шетел мемлекеттеріндегі инклюзивті білім беруге қатысты зерттеу жұмыстарының оңтайлы жақтарын іздестіріп, отандық тәжірибеде қолдануға болатын, тиімді жақтарын көрсету болып табылады.

Осыған орай инклюзивті білім берудің шетелдік тәжірибелерін салыстырмалы түрде қарастырып, зерттеуде Отандық салыстырмалы педагогикалық зерттеу жұмыстарының әдістері мен қағидаларына сәйкестік (А.К Құсайынов, Г.К Нұрғалиева, К.С Мусин, Ы.А Наби, З.У Кенесарин, К.Ж Қожахметова, Д.М Жүсіпалиева) [8].

ҚР инклюзивті білім беруді ендіру мен оның нормативті-құқықтық негіздерін қалыптастыруда профессор Р.А. Сүлейменованың еңбектері айрықша болды. Ал, инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық кадрларды даярлау мәселесін А.Н Аутасва, А.К Жалухамедова, З.А Мовкебаева т.б зерттеген [9], ал мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы білім беру үрдісіне ендірудің педагогикалық – ұйымдастырушылық жағдайының ғылыми-әдістемелік аспектілерін алғаш зерттеген А.А.Байтұрсынова болды.

Сонымен қатар 2006-2008 ж А.К. Құсайыновтың басшылығымен ҚР ғалымдар ұжымының ғылымдар жобасы шеңберінде (А.Х. Арғынов, П.Ш. Маханова, С.С. Оразакынова) инклюзивті білім беру жағдайында ересек қауымды кәсіби оқытуды ұйымдастырудың ғылыми-әдістемелік негіздері бойынша зерттеу жұмыстары жүргізілді.

Экономика, ғылым мен мәдениеттің интернационалдануының кеңейуі, демографияның, т.б. өзгерістері проблемалардың шиеленісе түсуі барлық ғалымдарды білім беру мәселесіне ерекше көңіл беруге мәжбүр етіп отыр.

Аталмыш мәселені зерттеу барысы инклюзивті білім беру мәселесінің көптеген дамыған шетел мемлекеттері тарапынан да аса қызығушылық танытып, білім беру саясатындағы оңтайлы бағыттардың бірі екенін көрсетті.

Инклюзивті білім саясаты мектеп жағдайында оқытудың жағдайларын да өзгертуді болжайды. Дәстүрлі оқыту жолымен салыстырғанда тіпті педагогикалық міндеттердің өзі де жаңа бағалы

алады. Ал, бүтін арнайы білім беру жүйесінің оқыту әдістерін бүтіндей жалпы білім беру үдерісіне әкелуге болмайды. Сондықтан осы орайда, жалпы білім беру үдерісіне кедергісін келтірмей, бірақ мүмкіндігі шектеулі балалар үшін арнайы білім мен жалпы білім арнасын тоғыстыру жана бастама болмақ. Сонымен қатар, осы бастама жолынада мектеп пен мектеп мұғалімдерін де толыққанды даярлау мәселесі де өзекті. Осы орайда біз жүгініп отырған шетел зерттеушілерінің (W. Barsch, W. Bürlі, Feuser, G. Hössl, A. Hinz, A. Jantzen, A.U. Jantzen, A. Wetzel т.б) мүмкінді шектеулі балаларды жалпы білім орғасына ендіруге арналған зерттеу жұмыстарының маңызы өте зор. Өз бастамасының сауаттылығымен және тияпактылығымен алда отырған инклюзивті білім бойынша алдыңғы қатардағы мемлекеттер ішінде АҚШ, Португалия, Ұлыбритания, Германия сияқты шетел мемлекеттерін атап өтуге де болады. Кей мемлекеттер тарапынан инклюзивті білім беруді жана бастама ретінде емес, даму барысында шешілетін мәселе деп қарауы тіпті ата-аналар тарапынан да наразылық тудызып, білім беру саясатына да өз ықпалын тигізді [13].

Бүгінгі таңда АҚШ мемлекеттерінде «инклюжен» бағдарламасы белсенді әрекет етуде. Әрине, бұл арнайы білім беру мекемелерінен түбегейлі бас тарту емес, бірақ дегенімен инклюзивті білім мәселесі өз маңыздылығын тапқандай...

АҚШ-та инклюзивті білім төңірегінде қалыпты балалар мен мүмкіндігі шектеулі балаларды біріктірудің негізгі үш тәсілі ұсынылған:

- білім алуға деген мүмкіндікті кеңейту (widening participation)
- мэйнстриминг (mainstreaming) – мүмкіндігі шектеулі оқушылардың құрдастарымен түрлі мейрамдар, сауық бағдарламалары т.б. кезінде араласуы.
- ықпалдастық (integration) – психикалық және физикалық кемтарлығы бар балалардың қажеттіліктерін оларға бейімделмеген, жалпы өзгермейтін білім беру жүйесіне сай келтіру.
- инклюзия, яғни кірістіру (inclusion) – еш шектеусіз барлық балалардың талаптары мен қажеттіліктеріне жауап беретіндей етіп мектептер мен оқу бөлмелерін қайта құру. (Бұл жағдайда балалардың әрбіреуіне мамандар тобы жекелей оқыту бағдарламасын әзірлеп, соған сай оқушы үлгерімін бағалау жүргізіледі).

Қазіргі таңда АҚШ-та «Кемтарлығы бар тұлғалардың білім алуы туралы акт» Заңы әрекет етеді. Аталған құжат бала қажеттіліктеріне жауап беретін халықтық білім беру жүйесіндегі тегін оқуға кепілдіктің бір айғағы. Аталмыш заң арнайы білім алуға құқық беріп қана қоймай, сондай-ақ қосымша қызметтерді (көлік, логопедиялық сабақтар, психологтың көмегі, аудиологиялық зерттеу және т.б.) де қамтиды [11].

Инклюзивті білім беру шеңберінде әр мектеп пен мекеме өз әрекетін жоспарлау кезеңінде, бағдарлама даярлауда да әр оқушылардың жеке ерекшеліктерін есепке алып отырады. АҚШ мемлекеттік білім саясатының басты қағидасы барлығы сияқты мүмкіндігі шектеулі тұлғаның кез-келген сервис пен мекеме ұсынған қызметтерді қолдануға мүмкіндігі мен қабілеттілігі. Осы орайда мүмкіндігі шектеулі балаларды қолдауға мемлекеттік ұйымдармен қоса мемлекеттік емес ұйымдар да атсалысады екен.

Инклюзивті білімге бейімделген мекемелерде әр мамандардың міндеттері нақты жоспарланып, тіпті әр жағдайға бейімделген аудару қызметтері, оқушы тарапынан лекциялық материалды жазудағы көмекшілер қызметі, тіпті жоғары оқу орындары ішінде мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың мәселелерімен айналысатын координациялық функциялар да қамтамасыз етіледі. Оның тамаша бір үлгісі Вейн Мемлекеттік университеті (Детройт, Мичиган штаты) болып табылады. Нью-Йорк университеттерінде бұндай офистер тегін психологиялық тренингтер мен кенестер беретін орталықтармен де тығыз байланыста жұмыс жасайды.

«Инклюзивті білім басамасы мұғалімнен» деген ойда бүгінгі таңда Вейн университетінде мұғалімдердің мүмкіндігі шектеулі балалармен оңтайлы жұмыс жасап, дұрыс қарым-қатынас орната алуы үшін түрлі шаралар ұйымдастырылуда. Стандартизацияланған тест баллымен өлшенетін бағалар жүйесін негізге алатын АҚШ жүйесінің бүгінгі таңда білім беру жүйесіндегі орны мен көрсеткіштері өте жақсы. 2001 жылдан бастап «Бір де бір бала заннан тыс қалмайды» деген заң аясында («No Child Left Behind Act» – NCLB) 2014 жылға дейін балалардың 100 %-і білім беру стандартына сәйкес келуі керек екен. Ал, бұл үрдісіті көрсете алмаған мектептер қаржылай қолдаудан айрылады [12]. Бұл әрине саны емес, білім сапасына бағытталған білім берудің оңтайлы саясаты болып табылады.

Англия. Көптеген ғалымдар Ұлыбританиядағы инклюзивті білім берудің дамуына әлеуметтік жағдайы төмен Ньюхэм ауданы әлеуметі жағынан ең төмен аудандардың бірі бола отырып, кей

ғалымдардың пайымдауынша, инклюзивті білімнің дамуына стимул болған жайттардың бірі осы әлеуметтікпен байланыстырады. Ұлыбритания инклюзивті білім төңірегінде қиын және ұзақ жолды бастан кешіріп, бүгінгі таңда да ол үрдісті жетілдіру жолында. Ұлыбританияның білім беру саясатында орны ерекше (Әр бала маңызды) (Every Child Matters – ECM) атты білім беру министрлігімен қабылданған құжаттің тіпті «әлеуметтік эксклюзияға қарсы» бағыты да бар [13].

Кей жағдайда ғалымдар ECM мен NCLB-ді салыстыра отырып, олардың айырмашылығы: NCLB – білім беру стандартын сақтауға бағытталса, ал ECM – балаларға деген бүтін ықпал ету болып табылады.

ECM-мен бірге келген білім беру саясатындағы өзгерістер қайырымдылық ұйымдары мен ата-аналар бірлестіктері және мамандардың қолдауымен кеңінен жүзеге асырылады.

Бұл тәжірибелерден көретініміз шетелдерде инклюзивті білім беру мәселесі біздің елге қарағанда едәуір жолға қойылған. Онда инклюзивті білім беру XX ғасырдың 70 жылдарынан басталған, ал біздің елде екінші мыңжылдықтың басында ғана қолға алына бастады.

Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім беру жүйесінің басты даму бағыты – қабылданған заңдарға сәйкес балабақша мен жалпы білім беру мекемелеріне енгізілген мүмкіндігі шектеулі балалардың құқықтарын қорғау және олардың мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне сәйкес білім беру жүйесімен, қажетті құрал-жабдықтармен, оқу-әдістемелік құралдармен қамтамасыз ету болып табылады. Осыған орай, мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы мектепте білім алуы үшін түбегейлі және ұйымдастырушылық-әдістемелік жұмысқа жалпы мектеп мұғалімдерінің дайындығының сәйкес келуі, арнайы мектеп мұғалімдерінің қолжетімді және қажетті ақпараттармен қамтамасыз етілуі, оқу материалдарын түрлендірулердің ұтымды әдістердің табылуы, барлық балалардың ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне және бірлестік қажеттіліктеріне сәйкес оқу процесіне қатыса алатындай дидактикалық құралдарды, жаңа әдістемелік тұғырларды, тәсілдерді, бағдарламаларды құрастыру қажет.

Осы орайда салыстырмалы педагогикалық зерттеу жұмыстарының негізінде қарастырылған инклюзивті шетел тәжірибесінің де маңызы бар. Себебі, көрсеткіші бойынша жоғары және сапасы бойынша біздің елде дамып келе жатқан шетел тәжірибесіндегі (АҚШ, Ұлыбритания) келесі оңтайлы жақтарды қарастыруға болады:

- қоғам санасының өзгеруі мен мүмкіндігі шектеулі балаларды қабылдауы;
- инклюзивті білім беруді дамытуда мемлекеттік және мемлекеттік емес ұйымдардың да атсалысуы;
- мектеп пен өзге де ұйымдардың мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың еркін жүріп-тұруына бағытделуі;
- жалпы мектеп жағдайында функциялары нақты анықталған мамандар мен координациялық мамандардың болуы;
- жалпы мектеп жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалардың бағасын объективті түрде бағалауға бағытталған стандартизацияланған баға жүйесінің болуы, т.с.с

Әрине, Отандық білім беру жүйесінде инклюзивті білім беруді қолға алып, оны жүзеге асыру жолында да бірқатар шаралар жүзеге асырылуда. Ал, біздің жүргізген салыстырмалы зерттеу жұмыстарымыздың мақсаты мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру ортасына енгізудің дұрыс жолын анықтауға тырысу болып отыр. Соңғы уақытта елімізде атқарылып жатқан істер инклюзивті білім беру жүйесінің оңтайлы дамуына негіз болары анық. Жас нәрестенің дені сау болса, отбасына зор қуаныш пен бақыт әкеледі. Елімізде өркениетті қоғам құру үшін, тәрбиелі, дені сау азаматтар мен маманшалар тәрбиелесу керек.

1 Қазақстан Республикасының 2011–2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы, Астана, Ақорда, желтоқсан 2010 жыл № 1118

2 Л.С. Выготский. Дефектология негіздері / Л.С. Выготский. - жинақ., 1. т. М., 1982. - 654 б

3 Балалар құқығы жайлы конвенция. Бас Ассамблеяның резолюциясымен 1989 жылы 20 желтоқсанда қабылданған. 44/25. [Электронды ресурс] // [http://www.un.org/rw/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.htm](http://www.un.org/rw/documents/decl_conv/conventions/childcon.htm)

4 The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris UNESCO, 1994. C.9. [Электронды ресурс] // [http://www.notabene.ru/down\\_syndrome\\_declarat.html](http://www.notabene.ru/down_syndrome_declarat.html)

5 Қазақстан Республикасының «Білім беру туралы» Заңы (04.07.2013 ж. Өзгерістер мен толықтыруға ұшыраған)

6 Feuser G. u. Meyer Heike: Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel: Jorick Oberbiel Verlag, 1987.

7 А.А. Байтұрсыннова Мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беретін мектептің оқу үрдісіне қосу: пед.ғ.канд: 13.00.03. – Алматы: 2010ж.

8 А.К. Құсаинов, А.Х., Арғынов, Р.А., Жумаканова. Инклюзивті білім төңірегінде халықтың ересек қауымын қолдау даярлау: әдістемелік жұмыс. – Алматы: ROND&A, 2008. – 120 б.

9 З.А. Мовкебаева, *Инклюзивті білім жағдайында ҚР педагогикалық қарларды даярлау // Педагогика мен психология.* – 2013. – №2. – 6-11б.

10 12 Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» шілде 2002 жыл №343.

11 Florian L., Linklater H. *Preparing Teachers for Inclusive Education: Using*

*Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All.* Cambridge Journal of Education, 2010. - 40(4), p.369-386.

12 Feuser G. и Meyer Heike: *Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht.* Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel Verlag, 1987.

13 Зарубежный и отечественный опыт включения детей с особыми нуждами в общеобразовательный процесс. Проблемы и пути решения. – Алматы: ИД «КАПринт» 2001. – 208 с., 162 с.

#### Резюме

С.Т. Булабаева – магистрант 2-го курса КазГосЖенІУ, по специальности 6М010300 – «Педагогика и психология», [bulabaeas@mail.ru](mailto:bulabaeas@mail.ru)

Научный руководитель: М.Т.Есеева – к.пед.н., ст. Преподаватель КазГосЖенПУ

#### Сравнительный анализ и современные тенденции развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в Казахстане и зарубежом

В статье анализируются вопросы становления и развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в Великобритании, США и в Казахстане. Основная задача исследования заключается в раскрытии особенностей образовательной политики названных стран в отношении инклюзивного образования. Анализ материалов исследования позволил определить основные направления и перспективы развития инклюзивного образования в Республике Казахстан.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, политика инклюзии, специальные школы.

#### Summary

Bulabayeva Saule – 2<sup>th</sup> course master specialty of pedagogy and psychology, [bulabaevas@mail.ru](mailto:bulabaevas@mail.ru)

Scientific supervisor: Eseeva M.T – candidate of pedagogical sciences, senior teacher.

#### Comparative analysis and modern trends in inclusive education of children with disabilities in Kazakhstan and abroad

The article analyzes the formation and development of the inclusive education of children with disabilities in USA, Great Britain, and in Kazakhstan. The main objective of the study is to disclose the features of the educational policies of these countries in line with the system of inclusive education. Analysis of materials research has allowed us to identify the main trends and prospects of development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan.

**Key words:** inclusive education, children with disabilities, policy of inclusion, special school.

УДК 376-056.3

#### СИСТЕМА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ КАРТОЧЕК PECS КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Сатова А.К. – д.психол.н., профессор, КазНПУ им. Абая. Институт педагогики и психологии. Кафедра специального образования, [satova57@mail.ru](mailto:satova57@mail.ru)

Умарова С.А. – магистрантка 1 курса по специальности 6М010500 – Дефектология. КазНПУ им. Абая. Институт педагогики и психологии. Кафедра специального образования, [umarova.sabina@list.ru](mailto:umarova.sabina@list.ru)

В статье обосновывается актуальность исследования одного из современных методов коррекции коммуникативных навыков у детей с аутизмом - система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS. Раскрываются особенности развития коммуникации у детей с аутизмом. Дается краткое описание прикладного анализа поведения (АВА терапии). Также в данной статье описываются основные способы обучения общению с помощью карточек PECS, разработанные Лори Фрост и Энди Бонди, которые базируются на принципах прикладного анализа поведения.

**Ключевые слова:** ранний детский аутизм, прикладной поведенческий анализ, система альтернативной коммуникации, коммуникативные навыки, дети с аутизмом, развитие речи, способы коммуникации.

На современном этапе развития теории и практики коррекционной педагогики и специальной психологии уделяется особое внимание углубленному изучению различных особенностей



психического развития детей, что имеет важное научно-практическое значение. Одной из серьезных проблем в системе современного образования является ранний детский аутизм.

Понятие "аутизм" было впервые введено Э. Блейсером в 1920 г. как симптом при тяжелых нарушениях взаимодействия с реальностью у взрослых больных шизофренией. Ранний детский аутизм был описан Лео Каннером (1943 г., синдром Каннера), а затем Хансом Аспергером (1949 г.). Тогда одно из определений аутизма звучало как "разобщенность человека с внешним миром". [1]

В настоящее время аутизмом (от греческого autos - сам) называют состояние психики, характеризующееся преобладанием замкнутой внутренней жизни и активным отстранением от внешнего мира. Поэтому у большинства детей с аутизмом возникают проблемы в общении с другими людьми. Характерной чертой психического развития при аутизме является противоречивость, неоднозначность его проявлений. Аутичный ребенок может быть и высокоинтеллектуальным, и иметь нарушения интеллекта, может быть одаренным в какой-то области (музыка, математика), но при этом не иметь простейших бытовых и социальных навыков. Один и тот же ребенок в разных ситуациях может быть неуклюжим, а может демонстрировать удивительную моторную ловкость.

Хотя многие дети с аутизмом способны устанавливать социальный контакт, они, как правило, не пользуются общением, либо они избегают пользоваться речью для общения.

Как известно, коммуникация и общение включают не только язык и речь. У большинства детей с аутизмом есть задержка развития речи, поэтому очень важно использовать другие методы коммуникации еще до появления речи, а использование языка последует за ними.

Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» предусматривает использование специальных образовательных условий, включающих специальные образовательные программы, методы и средства обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи, педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности. [2]

В Конвенции о правах инвалидов отдельно отмечается «необходимость использования технологий, принятие и содействие использованию жестовых языков, альтернативных способов общения и других доступных способов, методов общения по выбору человека с ОВЗ» [3]. Поскольку процесс развития человека базируется на взаимодействии и взаимовлиянии и опирается на обмен сообщениями, то необходимо, чтобы ребенок максимально рано научился использовать средства для общения, которые помогут заменить или дополнить недостаточность устной речи.

Следует отметить, что проявления речевых нарушений при аутизме чрезвычайно многообразны по характеру и динамике. У многих аутичных детей речь вообще не развивается или ребенок вырабатывает свой собственный, понятный только ему язык. В других случаях словарь может быть большим, но слова часто не связываются между собой. Это могут быть сложные, редкие слова – микрофон, пилотбрист. Порой родители вообще не понимают, где ребенок мог услышать то или иное слово. Некоторые слова могут появляться, а затем исчезать из словаря. Для речи детей данной категории характерно также позднее появление личных местоимений, неправильное их употребление; отсутствие обращения в речи, несостоятельность в диалоге, нарушение семантики, грамматического строя речи. [4]

Если же речь не может быть средством коммуникации и общения, необходимо как можно раньше предоставить в распоряжение ребенка другую систему, принимая во внимание, что общение играет ключевую роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребенка.

Есть много дополнительных средств, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей. Этими средствами пользуются все люди, когда процесс коммуникации затруднен: они прибегают к жесту, письменной речи и символическим изображениям (картинкам, фотографиям, рисункам, значкам, пиктограммам, системам символов). Данные средства предоставляют в распоряжение «неговорящего» ребёнка инструмент, позволяющий ему выразить свои желания, потребности, чувства. [4]

Альтернативные системы общения могут использоваться в следующем качестве:

- как средство временного общения, когда ребенок пока не говорит, но в перспективе может овладеть устной речью. В этом случае задача альтернативных средств — сохранить мотивацию и желание общаться;

- как средство постоянного общения ребенка, неспособного говорить и в будущем;

- как средство, облегчающее развитие общения, речи, когнитивных функций (символизации, формирования элементарных представлений и понятий);

- как этап в освоении чтения.

Таким образом, учитывая, что речь не может быть использована аутичными детьми в полной мере, следует предоставить в их распоряжение другую систему — систему невербальных средств общения, способствующих развитию языковой компетенции, расширяющих возможности общения и образования. [4]

Такой альтернативной системой является система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS.

Визуальные карточки PECS — это альтернативный способ коммуникации ребенка с другими людьми. Основная цель визуальных карточек — это дать ребенку возможность попросить или сказать о том, что он хочет, что ему нужно, или как он себя чувствует, когда он не может это сделать с помощью слов (речи). [4]

Данная система коммуникации была разработана Лори Фрост (Lori Frost) и Энди Бонди (Andy Bondy) в 1985 году. Основные способы обучения общению с помощью карточек PECS базируются на принципах Прикладного анализа поведения. [5]

**Прикладной анализ поведения** (англ. *Applied behavior analysis, ABA*) — это научная дисциплина, которая основана на использовании современной поведенческой теории научения для изменения поведения. Поведенческие аналитики отвергают использование гипотетических конструктов, но фокусируются на объективно наблюдаемых отношениях (зависимостях) поведения от окружающей среды. Методы АВА могут быть использованы для изменения поведения только после функциональной оценки связей (зависимостей) между целевым поведением и окружающей средой. АВА включает в себя как прикладные методы поведенческого вмешательства, так и фундаментальные исследования принципов, формирующих и поддерживающих человеческое поведение.

Метод АВА в работе с детьми с аутизмом впервые был использован доктором Иваром Ловаасом (Ivar Lovaas) и его коллегами из Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе в 1963 году. В основу была взята идея, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся, то не будет. [6]

При таком подходе все сложные навыки, включая речь, творческую игру, умение смотреть в глаза и другие, разбиваются на мелкие блоки — действия. Каждое действие разучивается с ребенком отдельно, затем действия соединяются в цепь, образуя сложное действие. Взрослый не пытается давать инициативу ребенку, а достаточно жестко управляет его деятельностью. Правильные действия закрепляются до автоматизма, неправильные — строго пресекаются. Для достижения желаемого поведения используют подсказки и стимулы, как положительные, так и отрицательные. Закрепленным навыком считается только тогда, когда ребенок сможет выполнять это действие без ошибок в 80 процентах ситуаций вне зависимости от того, в какой атмосфере и кем было дано задание.

Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка собственного желания что-то получить или сделать. Конечная цель занятий научить ребёнка сообщать о желании получить определённый предмет или сделать что-либо, используя карточки с изображениями.

Методика предусматривает, что для общения с помощью карточек, все карточки должны быть у ребенка под рукой. Если ребенок имеет обширный словарь просьб, то их следует рассортировать по категориям. Карточки, относящиеся к одной категории, например, состояния и чувства, можно прикрепить на одну страничку. Карточки, посвященные еде, будут на другой странице. Карточки «то, что я делаю дома» будут на третьей странице и т. д. Такие странички следует вставить в папку, чтобы все было вместе. Тогда ребенку будет легко найти ту карточку, которая сообщает о его желаниях. Обычно, самые первые карточки, которые ребенок должен научиться использовать, это просьбы о самых необходимых для него вещах, например, еде, игрушках, туалете. Если набор просьб ребенка на данный момент ограничен только 5-10 просьбами, то все эти карточки могут быть прикреплены на один листок. [7]

**Как видим, основными преимуществами использования системы PECS являются:**

1. PECS — это программа, которая позволяет быстро приобрести базисные функциональные навыки коммуникации.

2. С помощью PECS можно быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и спонтанно произносить слова, чем с помощью обучения наименований предметов, вокальной имитации или усиления взгляда.

3. С помощью PECS общение для ребенка с окружающими людьми становится более доступным, таким образом, становится возможным обобщение приобретенных вербальных навыков. [6]

Система PECS строится на принципе пирамиды, то есть – на восхождении от простого к сложному. Пирамида трехмерна и имеет широкое устойчивое основание, которое должно быть построено до того, как над ним будет надстраиваться вся остальная часть пирамиды. Принцип пирамиды в обучении заключается в том, что поведение связано с факторами среды (в том числе внутренними факторами индивидуума). В основании пирамиды лежат четыре элемента, связанных с двумя вопросами: «Чему учить?» и «Зачем учиться?». Проблема поведения, неадекватного ситуации, является одним из элементов основания. Основными элементами пирамиды являются функциональные цели, мощные системы подкрепления, общение и социальные навыки, предотвращение и исправление поведения, неадекватного ситуации [7].

Элементы вершины пирамиды: обобщение, разработка эффективных занятий, конкретные стратегии обучения, минимизация и исправление ошибок, сбор и анализ данных.

Обучение системе PECS Энди Бонди и Лори Фрост разбили на шесть этапов:

Этап I. «Как» осуществить общение;

Этап II. Расстояние и настойчивость;

Этап III. Различение карточек;

Этап IV. Структура предложения;

Дополнительные навыки;

Этап V. Ответ на вопрос «Что ты хочешь?»

(просьба как ответ на вопрос);

Этап VI. Комментирование.

Каждый этап начинается с занятий в условиях структурированной учебной среды. Такие занятия педагог проводит с использованием полного набора готовых «инструментов» и с учетом конкретной цели урока. Далее рассмотрим подробно все этапы. [7]

На первом этапе освоения PECS ребенок учится манд-реакциям (или, если точнее, смешанным реакциям манд/такт, как пишет Бонди в руководстве 2004 года). Участие двух инструкторов помогает избежать возникновения зависимости от подсказок. На 1 и 2 этапе ребенка учат пользоваться только 1 картинкой, различать различные карточки он научится позже. В данном случае основная цель – дать понять, что конкретно нужно делать с карточкой (то есть дать ее кому-то, кто контролирует доступ к подкреплению). Пока мы не затрагиваем взаимоотношения между визуальным стимулом и подкреплением. Изменение изображения на карточке в начале обучения не имеет решающего значения. [8]

На втором этапе процессе обучения усложняется, так как происходит обобщение полученных навыков. Увеличивается расстояние между пользователем и коммуникативным партнером, а также между пользователем и папкой с картинками. На этой стадии важно, чтобы каждый пользователь PECS уже имел свою персональную папку, и чтобы инструкторы, родители и все окружающие понимали, что ее содержимое (карточки) – собственность пользователя, а не учителя. [8]

Точно так же, как говорящий имеет постоянный доступ к своему голосовому аппарату, а глухой не может обойтись без пальцев, пользователи альтернативных систем коммуникации (будь то PECS или нечто другое) должны иметь постоянный и неограниченный доступ к своим коммуникативным устройствам. Кроме всего прочего, на данном этапе пользователь тренируется проявлять настойчивость и инициативу в процессе коммуникации. [8]

На третьем этапе PECS дети учатся различению стимулов. Обычно на начальном этапе обучения используют карточку с изображением наиболее значимого (или сохраняющего постоянную ценность) стимула и изображение стимула, который для ребенка не привлекателен (или не вызывает у него никакой однозначной реакции). Для достижения высокой точности в процессе обучения рекомендуется использование специфической процедуры коррекции ошибок. [8]

Дальнейшее оттачивание навыка различения стимулов происходит с использованием одинаково ценных подкреплений. Для того, чтобы удостовериться, что пользователь попросил именно тот предмет, который хотел, проводится процедура проверки соответствия. По сути, на начальном этапе тренинга по различению мы учим ребенка отличать желаемый стимул от всех остальных, а в дальнейшем просто закрепляем навык различения стимулов. [8]

На следующем этапе PECS дети учатся составлять простые предложения, например «я хочу...печенье». Нужно заметить, что «я хочу» представляет собой один символ, так как едва ли

ребенок может представлять что-то еще желая на данном этапе, кроме того, само по себе местоимение «я» едва ли может использоваться в каком-либо еще контексте. [8]

Когда эта простая структура окончательно сформирована, становится проще обучать ребенка различным свойствам, связанным с конкретным подкреплением. Если известно, что ребенок любит печенье, вероятнее всего большое печенье понравится ему больше маленького. В таком случае можно учить его говорить при помощи PECS «Я хочу БОЛЬШОЕ печенье», прежде чем учить его демонстрировать поведение слушателя и реагировать на инструкцию «покажи, где БОЛЬШОЕ». [8]

Разумеется, следует планировать занятия таким образом, чтобы по возможности тренировать противоположные свойства (большой/маленький, внутри/снаружи), чтобы каждое максимально ассоциировалось с подкреплением в отдельной ситуации. Но разумеется, использование свойств во время тренировки манд-реакций не гарантирует, что ребенок будет с тем же успехом реагировать на использование свойств объектов как слушатель (то есть рецептивно) без дополнительного обучения.

На пятом этапе PECS мы должны удостовериться, что пользователь не только научился спонтанно просить, но также может отвечать на простые вопросы, вроде «Что ты хочешь?» На этом этапе мы начинаем использовать те же техники, что и в финале обучения PECS. [8]

И наконец, на шестом этапе, формально – завершающем этапе обучения PECS, мы учим пользователя комментировать (такт). Сначала он учится отвечать на простые вопросы (например «Что ты видишь?» или «Что ты слышишь?»), а затем начинает использовать более спонтанный, «чистый» такт. В дальнейшем все объекты, которые будут задействованы в тренинге манд, следует также включать в тренинг такт. [8]

Прошедший все фазы обучения пользователь может спонтанно просить и реагировать на просьбы, комментировать и отвечать на комментарии, и имеет достаточно большой словарный запас. В дальнейшем полученные им навыки должны использоваться как можно чаще, с как можно большим количеством коммуникативных партнеров, а также с привлечением максимально возможного количества стимулов, в самых разных обстоятельствах и обстановке.

С помощью системы альтернативной коммуникации с помощью карточек осуществляется работа над словом, над составлением фразы, ее грамматическим оформлением, организуется общение детей с окружающими по определенной системе.

Через альтернативную и дополняющую систему можно способствовать улучшению лингвистических навыков, делая их более пригодными для процесса коммуникации, взаимодействия, выражения собственных потребностей и чувств, позволяя делиться информацией, кодифицировать свои представления, то есть в итоге развивать личностный потенциал. [8]

Таким образом, изучение и анализ принципов и содержания системы PECS позволили нам сформулировать гипотезу исследования: «Если разработать и внедрить в коррекционную работу с детьми с аутизмом программу использования системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS, основанную на индивидуально-дифференцированном подходе, то уровень развития речи у данной группы детей повысится, так как при таком подходе будет учитываться динамика развития речи каждого ребенка».

1 Богданина О. Аутизм. Определение и диагностика. - Донецк: Лебедь. 1999. - 112 с.

2 Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-III «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».

3 Конвенция о правах инвалидов /Организация объединенных наций/ Нью-Йорк: Женева, 2014.

4 Кондратьева С. Ю. Использование альтернативных средств коммуникации в работе с детьми с аутизмом. <http://www.deti-club.ru/ispolzovanie-alternativnykh-sredstv-kommunikacii-v-rabote-s-detmi-s-autizmom>

5 Лори Фрост. Энди Бонди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) / РБОО «Центр лечебной педагогики». - М., 2011. - 397 с.

6 Ловааса. «Обучение детей с нарушениями развития» (Teaching Developmentally Disabled Children) - [www.autism.ru](http://www.autism.ru). 2005. - №3; 2006. - №1.

7 Карточки PECS. [http://www.autism-aura.ru/?page\\_id=87](http://www.autism-aura.ru/?page_id=87)

8 Энди Бонди. Под подозрением: мифы и заблуждения, относительно системы PECS. <http://specialtranslations.ru/the-unusual-suspects/>.

**Түйін**

Сатова А.К. – психол.ғ.д, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, satova57@mail.ru

Умарова С.А. -Абай атындағы ҚазҰПУ 6МО20200 - Дефектология мамандығының I курс магистранты, umarova.sabina@list.ru

**Аутизм бар балалардың қарым-қатынас дағдыларын PECS карточкалары арқылы түзету, қарым-қатынастың альтернативті жүйесі**

Бұл мақалада аутизм бар балалардың қарым-қатынастық дағдыларын түзету – PECS карточкалары арқылы альтернативті қарым-қатынас жасау жүйесінің ең жаңа әдісінің маңыздылығы туралы айталған. Аутизм бар балалардың қарым-қатынастың даму ерекшеліктері толықтай ашылып жазылған. Қолданбалы мінез-құлық жүйесіне негізделген, Лори Фрост және Энди Бонди жасаған (PECS карточкаларының негізі) қарым-қатынасты үйрететін PECS карточкалары жайы толықтай сипаттамасы да берілген.

**Түйін сөздер:** ерте сәби аутизм, қолданбалы мінез-тәртіп, балама байланыс жүйесі, коммуникативті дағдылар, балалар, аутизм, тіл дамыту тәсілдері, коммуникация.

**Summary**

Satova A.K. - Doctor of Psychology, Professor, KazNPU named after Abai, satova57@mail.ru

Sabina Umarova – 1<sup>st</sup>course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai, umarova.sabina@list.ru

**The system of alternative communication via PECS cards as a method of correction of communicative skills in children with autism**

The article substantiates the relevance of the study of one of the modern methods of the communicative skills correction in children with autism - the system of alternative communication via PECS cards. The peculiarities of the development of communication in children with autism. Brief description of applied behavior analysis (ABA therapy). Also, this article describes the basic methods of teaching communication via PECS cards developed by Lory Frost and Andy Bondy, which are based on the principles of applied behavior analysis.

**Keywords:** early childhood autism, applied behavior analysis, the system of alternative communication, communication skills, children with autism, language development, communication methods.

**УДК: 373-056.26**

**ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНІҢ ДАМУЫНДАҒЫ АТА-АНАЛАРЫНЫҢ РӨЛІ**

А.Н.Аутасва – психол.ғ.к., арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, доцент. akhota-n@mail.ru

Т.Қ.Тыныстан – № 133 жалпы білім беретін коммуналдық мемлекеттік мекемесі логопед-дефектолог, tynystan@mail.ru

Мақалада жалпы мектептегі қазіргі күнгі жүзеге асырылып жатқан инклюзивті білім беру жүйесіндегі ата-аналардың ролі анықталып көрсетілген. Инклюзивті білім беру жүйесіне деген ата-аналардың пікірі мен қозғалыстары талқыланып, оны дамыту мен жүзеге асырудағы ата-аналардың қолданбалы маңыздылығы баян етілді.

**Түйін сөздер:** инклюзивті білім беру, ата-ана, интеграция, мүмкіндігі шектеулі балалар.

Қазіргі уақытта әлемдік қауымдастықта білім беру саясатындағы басымдылық саясаты инклюзивті білім беру қағидасына негізделеді.

Шетелдерде мүмкіншілігі шектелі тұлғалардың білім алуын кеңейтуге арналған нормативтік актілер 1970 жылдардан бастап жүзеге асырыла бастады. Заманауи білім беру саясатында АҚШ және Еуропа елдері білім алуға мүмкіндікті кеңейту (widening participation), мейнстриминг (mainstreaming), интеграция (integration), инклюзия (inclusion) сынды процесс түрлерін қолданды.

Инклюзивті білім беру дегеніміз (фр. *inclusif* – өзіне қосу, лат. *include* – қосамын, біріктіремін) – мүмкіншілігі шектеулі тұлғалардың білім алуын жолға қоя отырып, жалпыға білім беру процесін дамытуды қоздейтін білім беру жүйесі.

Инклюзивті білім беру жүйесін әлем елдері өз тәжірибелерінен өткізіп, қолданып келеді. Біздің еліміз үшін де жаңа, әрі тиімді жолдардың бірі болып есептеледі. Инклюзивті білім беруді біз – заманымыздың тек белгілі бір бағыты емес, ол жалпы білім беру жүйесінің шынайы заңды кезеңі деп есептейміз. Инклюзивті білім беру – бұл жалпы білім беру процесінің дамуы. Ол барлық балалардың білім алуына қолжетімді және мүмкіншілігі шектеулі балалардың білім алуына жол ашу.

Елімізде мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беретін ортаға кіріктіру мақсатында 2009 жылғы Қазақстан Республикасының инклюзивті білім беруді дамыту тұжырымдамасының жобасы

әзірленген, сонымен қатар 2010 жылдың 1 ақпанында бекітілген ҚР білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын атауға болады.

ПМПК мәләметтері бойынша 2012 жылы жалпы елімізде 151 216 мүмкіндігі шектеулі бала тіркелген. 15854 мүмкіндігі шектеулі балалар арнайы білім беру жүйесінде білім алуға. Соңғы жылдары елімізде мүмкіндігі шектеулі балалар саны артып жатқаныны мәлім. Еліміздің заңнамасына сәйкес барлық балалар білім алуға құқылы.

2011-2020 жылдарға арналған Білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасына сәйкес 2020 жылы еліміздегі мектептердің 70% инклюзивті білім беру стандартына көшірілуді мақсат етіп отыр. Ал мұндай жағдайда мүмкіндігі шектеулі балалардың 50% жалпы білім беретін мектепте білім алуға мүмкіндік алады. Ал осы мүмкіндікті жүзеге асыру жолында әртүрлі міндеттер тұр.

Біріктіріп оқыту тәжірибесін іске асыру үшін инклюзивті білім беру мемлекеттің саясаты маңызды рөл атқарады және жалпы қоғамның көзқарасы мен аталмыш жүйеге өз үлесін қосу, инклюзивті білім беру жүйесінің дамуының бір бөлігі болып саналады. Ол жанұяны, жалпы мектептерді қолдауға, мүмкіндіктері шектеулі балалардың интеграциялау деңгейін, олардың әлсуметтік бейімделуімен мүмкіндігі шектеулі балалардың төмендеу деңгейін жоғарылатуға мүмкіндік береді. Ал бұл жүйенің дамуының бір реті және маңызды жолы ретінде жалпы білім беру жүйесіндегі ата-аналардың пікірі мен олардың инклюзивті білім беру жолындағы түсініктерін қалыптастыру қажет деп есептейміз. Оқушының қалыптасуы мен дамуы, оның болашағының жарқып болуы жолында ата-ана жауапты тұлға.

Аталған мәселені есепке ала отырып жалпы білім беру жүйесі бойынша ата-аналардың инклюзивті білім беру жүйесі туралы түсінігі мен мүмкіндігі шектеулі балалар туралы пікірлерін білу мақсатында сауалнама мен тестілеу жүргізілді. Зерттеу жұмысына 114 ата-ана қатысты. Әрбір ата-анамен жеке-жеке жұмыс жасалды. Зерттеу жұмысының мерзімі 30 күн. Зерттеу жұмысының талабы бойынша әрбір сұрақ кезектілікпен орындауды қажет етеді. Кезектілікпен жауап алу арқылы ата-аналардың инклюзивті білім беру түсінігі туралы нақты мәлімет жинақталады.

Сауалнамамызды бірінші кезектілігі бойынша ата-аналардан қоғамымызда қандай балалардың кездесетіні туралы мағлұмат жинақтадық. Ата-аналардың пікірлері бойынша қоғамда: а.52 ата-ана – мүмкіндігі шектеулі балалар типін жіктен айтып бере алды, в.22 ата-ана балалардың тек білім мен тәрбие деңгейін есепке алып жауап берді, ал с.40 ата-ананың жауаптары әртүрлі және жауап беруге қиналатындықтары ескерілді.

1-сурет. Қоғамда кездесетін балалардың түрлері мен ерксшеліктері бойынша ата-аналардың пікірі

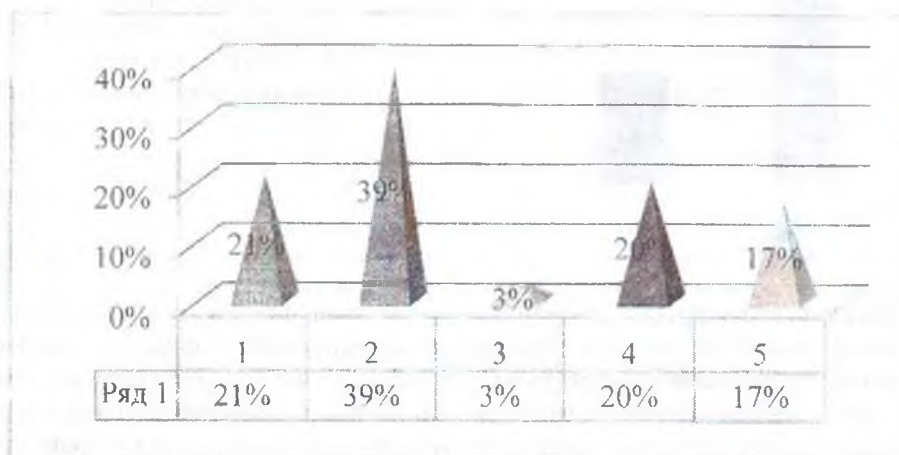


Сауалнама нәтижесі бойынша ата-аналардың 54% қоғамда кездесетін балалардың арасынан мүмкіндігі шектеулі балалардың бар екенін ескермеді. Ата-аналардың «инклюзивті білім беру» түсінігін анықтау бойынша алынған сауалнама нәтижесі бойынша, бұл түсінікпен таныс ата-аналар көрсеткіші 63%, таныс емес ата-аналар 37% көрсеткіш берді. Әңгімелесу барысында ата-аналардың көп бөлігі, «инклюзивті білім беру жүйесі» түсінігін алға тарқанымызда бұл жүйені тек естуіміз бар, дегенмен ол ұғымның негізгі мазмұны туралы ақпарат білмейтіндіктерін ескерді.

Дамуында бұзылысы бар оқушылар тобын жіктеу бағытындағы тестілеудегі ата-аналардың топтастыруы бойынша алынған нәтижелер төмендегідей:

- мүмкіндігі шектеулі балалар тобы (есту, қору, сөйлеу, тірек-қимыл аппараты, зертдесі зақымдалған балалар тобы) - 21%
- зердесі және психикалық дамуы тежелген балалар тобы - 39%
- тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалар - 3%
- ата-аналар таралынан және әлсуметтік жағдайы бойынша есепке алынған балалар тобы (әртіпсіз, ата-ана қамқорлығынан айырылған, жетім, нашақор және т.б.) – 20 %
- жауап беруде қиналған ата-аналар көрсеткіші 17%.

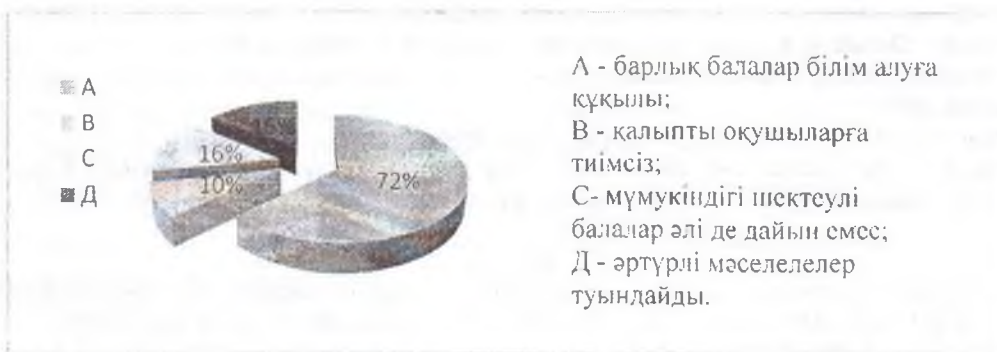
2-сурет. Мүмкіндігі шектеулі балалар тобын жіктеу



Нәтижеде көріп отырғанымыздай, ата-аналардың көп бөлігі зердесі және психикалық ауытқуы бар балалар тобын атап көрсетілген. Бұның басты себебі қазіргі таңда Алматы қаласы бойынша, жалпы мектептегі ішінде психикалық дамуы шектелген балаларға арналған арнайы түзету сыныптары ашылған. Ал ата-аналардың 20% мүмкіндігі шектеулі балалар тобына әлеуметтік жағдайы төмен балаларды ескерген.

Келесі сауалнама сұрағы ата-аналардың мүмкіндігі шектеулі балалардың қалыпты балалармен бірге оқудағы көзқарастарын білу мақсатында жүргізілді. Сауалнама нәтижесінде, ата-аналардың бұл жүйеге 64% қарсы емес сендіктерін, ал 24% қарсылығын білдірсе, қалған 12% ата-аналар бұл әлі талқылау мен қарастыруды қажет ететіндіктерін жеткізген. Инклюзивті білім беру жүйесіндегі ата-ананың қарсылығы мен қолдау себептері бойынша төменгідей жауаптар алдық: А) тобындағы ата-аналар барлық балалар білім алуға құқылы деп есептейді, В) тобындағы ата-аналар қалыпты оқушыға тиімсіз әрі кедергі келтіреді деп есептейді, С) тобындағы ата-аналар мүмкіндігі шектеулі оқушылардың дайын емесігін атап айтты, ал Д) тобындағылар әртүрлі мәселенің болатынын алға тарта отырып жауап беруде қиналатындықтарын жеткізді.

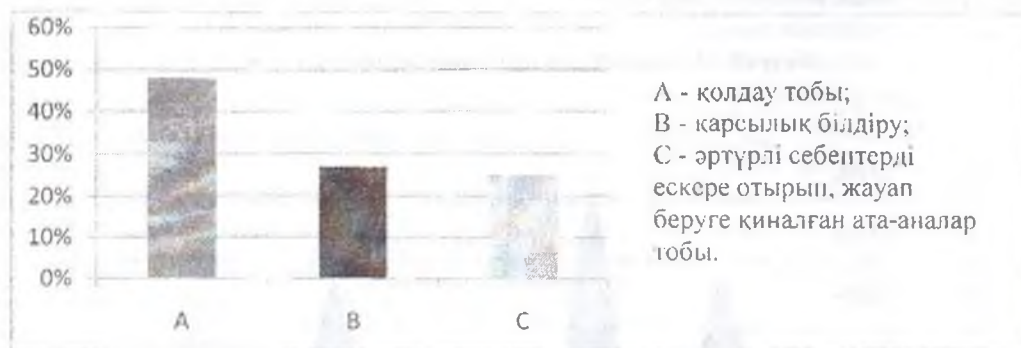
3-сурет. Қалыпты балалар мен мүмкіндігі шектеулі балалардың бірге оқуындағы ата-аналардың көзқарасы



«Инклюзивті білім беру жүйесіне» көшудегі ата-аналардың пікірінше өз балаларының дайындық деңгейін анықтап қарастырдық. Бұл тестілеу және әңгімелесуарқылы жүзеге асырылды. Зерттеу барысында оқушылардың оқуға дайындығы, мүмкіндігі шектеулі оқушылардың қалыпты оқушыларға

ықпал етуі және екі жақ арасында туындауы мүмкін психологиялық және қарым-қатынастық мәселелер қарастырылып талқыланды. Алынған нәтижелерді үлкен үш топқа бөліп жіктелді. 1 топ А. тобы қолдау білідіру, 2 топ В. қарсылық білдіру, 3 топ С. әртүрлі себептерді ескере отырып, жауап беруге қиналған ата-аналар деп жіктелді.

4-сурет. Қалыпты оқушылардың инклюзивті білім беру жүйесіне дайындық деңгейі



Бұл көрсеткіштерді саралай отырып, ата-аналардың жартылай бұл жүйені қолдап, ал қалған бөлігі қарсы пікірде. Ал қарсылықтың негізгі себептерінің бірі инклюзивті білім беру жүйесінің мақсаты мен негізін әлі толық түсінбегендік болып табылады. Осыдан жалпы білім беру жүйесіндегі оқушыларына, ата-аналарға, жалпы қоғамға білім беру жүйесінің жаңа модельін толық түсіндіруді қажет деп санаймыз. Себебі, баланың басты жауапкершілігі ата-анаға жүктеледі. Сондықтан ата-анамен жұмыс бұл бағыттың басты міндетінің бірі. В.А. Сухомлинский ата-анамен жұмыстың мазмұнын ашып көрсеткен ғалымдардың бірі. Ол: «Тек ата-аналармен бірге жалпы күш жігерді біріктіру арқасында мұғалімдер балаларға үлкен адамдық бақытты беруі мүмкін», – дейді. Демек, ата-ана бала тәрбиесінде балаға ықпал етуші бірден-бір фактор. Сондықтан, ата-аналарға инклюзивті білім беру жүйесінің тиімді тұстары мен бағыттары туралы ата-аналарға кеңес беру, оларды жүйенің мазмұнымен ақпараттандырып отыру қажет. Ал осыдан, ата-аналар инклюзивті білім берудің негізін біліп, түсінеді, соған сәйкес оқушы да бұл жүйеге тез бейімделеді. Төрт жақты, яғни, мүмкіндігі шектеулі бала, қалыпты бала, қалыпты баланың ата-анасы мен мүмкіндігі шектеулі баланың ата-анасы түсінушілік келісімі орнайды. Келісім нәтижесінде қолға алынып отырған бұл жүйе өз алдына берік, әрі тиімді болып тез дамиды. Сондықтан инклюзивті білім беру жүйесін дамытуда жалпы білім беретін мектеп жүйесі мен оған қатысушы барлық тұлғаларды есепке алу қажет.

1 Қазақстан Республикасының Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарына арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2010.

2 ПМПК бойынша 2012 жылғы статистикалық мәліметтер <http://edu-bko.gov.kz/>

3 Л.В.Голубева Управление современной школы. Инклюзивное образование идей/перспективы/опыт // Волгоград: Учитель, 2011.

4 Poradnik dla nauczycieli i specjalistów edukacji włączającej oraz rodziców dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami opracowany w ramach projektu pomocy dla Gruzji

5 Opracowanie: Danuta Al-Khamisy, Joanna Kosmala, Radosław Piotrowicz 2012

6 Вильшанская А.Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе. – М.: Школьная Пресса, 2008.

7 Ғаламтор көздегі: <http://edu-bko.gov.kz/>, <http://egov.kz/wps/portal/>

8 Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А. Инклюзивті білім беру жүйесінде педагогикалық кадрларды қайта даярлау жолдары. Хабаршы. «Арнайы педагогика» сериясы. №4(39). – Алматы, 2014. – №4-8-10 б.

#### Резюме

А.Н. Аутаева – к.психол.н., доцент, зав.кафедрой специального образования, [akbota-n@mail.ru](mailto:akbota-n@mail.ru)

Т.К. Тыныстан - логопед общеобразовательной школы № 133, [ttynystan@mail.ru](mailto:ttynystan@mail.ru)

#### Роль родителей в развитии инклюзивного образования

В статье раскрыта роль родителей в практике инклюзивного обучения детей, интегрированных в социум и образовательное пространство. Обсуждается мнение и взгляды родителей на инклюзивное образование, рассматриваются формы помощи родителей в процессе воплощения его в жизнь.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, родители, интеграция, дети с ограниченными возможностями.



Summary

A.N. Autayeva - candidate of psychological Sciences, Professor, head of Department of special education, akbotan@mail.ru

T.K. Tynystan - 133 secondary school, speech therapist, speech pathologist, tynystan@mail.ru

The role of parents in the modern inclusive system

The article represents the role of parents in the modern inclusive system of teaching children with disabilities, rooted in the life of schools. We discuss the opinions and views of parents on inclusive education system, parents' help to implement and enforce its incarnation.

Key words: inclusive education, parents, the integration of children with disabilities.

УДК 159.9:316.624

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕВЕНЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

Акажанова А.Т. – д.п.н., профессор КазҰПУ им. Абая,

Курбаналиева М.К. – докторант PhD КазҰПУ им. Абая, kafedraspkaznpu@mail.ru

В статье раскрываются проблемы превентивной работы по предупреждению девиантного поведения детей и подростков. Описываются психолого-педагогические меры по защите прав и профилактике отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Характеризуются общие и специальные аспекты и критерии организационных работ. Учитывая современное состояние общества особое внимание уделяется «Концепции развития системы ювенальной юстиции в Республике Казахстан» и выполнению работниками юстиции своих обязанностей по защите прав несовершеннолетних.

Ключевые слова: психолого-педагогическая превенция, интервенция, профилактика, десоциализация, беспризорные, безнадзорные, девиантное поведение, социальная адаптация.

В данный период Казахстан переживает очередную историческую эпоху, характерную для мирового кризиса, что ощутимо отражается на социально-политическом и экономическом положении государства. Особенно остро эти тенденции влияют на развитие подрастающего поколения. Психолого-педагогическая работа с несовершеннолетними в открытых и закрытых учреждениях, направленная на предупреждение совершения ими новых преступлений, является важным направлением превентивной деятельности. Данная работа заключается в активизации психики, настройке чувств, привычек, психических состояний и в формировании установки на надлежащее поведение. С помощью целенаправленных психических воздействий можно добиться включения ребенка в профилактический процесс, созданию условий для самореализации воспитанника, осознанному противостоянию негативному влиянию субкультуры и без дополнительной затраты энергии преодолеть внутреннее сопротивление и напряжение.

Закон Республики Казахстан о правах ребенка и законодательство в сфере уголовной юстиции особое внимание обращают на проблемы развития отечественной системы по обеспечению гарантий прав несовершеннолетних и положению детей, находящихся в конфликте с законом. Так, в статье 36 (п.3) «Защита ребенка от отрицательного воздействия социальной среды» указывается, что «Ребенку, перенесшему физическую или психологическую травму вследствие уголовного правонарушения, насилия или иного незаконного деяния, должна быть оказана необходимая помощь в восстановлении здоровья и социальной адаптации» [1]. В мировой практике оно осуществляется в рамках ювенальной системы. Примерами возросшего интереса государства и общества к судьбам детей и подростков является принятие вышеназванного закона РК «О правах ребенка» и «Концепция развития ювенальной юстиции в Республике Казахстан на 2009-2011 годы» [2].

В настоящее время во всех цивилизованных странах, включая Республику Казахстан, наметилась тенденция превентивной практики, которая направлена на предупреждение отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с девиацией поведения является важной частью профилактической работы.

Психологическое сопровождение имеет два ведущих направления: психологическая превенция – предупреждение, профилактика и психологическая интервенция – преодоление, коррекция, социально-психологическая реабилитация, медицинская реабилитация, психотерапия. Профилактика отклоняющегося поведения в детско-подростковом возрасте предполагает систему *общих и специальных* мероприятий на различных уровнях: общегосударственном, правовом, экономическом, медико-санитарном, социально-педагогическом, психолого-педагогическом [3].

*Общая профилактика* здесь рассматривается как совокупность мер, направленных на создание благоприятных социально-экономических, социокультурных и социально-педагогических условий, содействующих семье в выполнении ею своих функций по воспитанию физически и социально здоровых детей. Она предусматривает реализацию воспитательных функций общеобразовательными учреждениями всех типов, на обеспечение ими полноценного развития интересов и способностей несовершеннолетних, занятости ими общественно полезной деятельностью во внеурочное время.

*Специальная профилактика* включает коррекционно-реабилитационные меры, направленные на детей группы риска, девиантных и несовершеннолетних правонарушителей. В профилактике на различных уровнях согласованно принимают участие не только психологи, но и педагоги, врачи, социальные работники, представители юриспруденции.

Под профилактикой понимаются своевременно предпринятые действия:

- предупреждение возможных физических, психологических, социокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или несовершеннолетних, входящих в группу риска;
- сохранение, поддержание и защита нормального уровня жизнедеятельности детей и подростков;
- содействие несовершеннолетнему в достижении им социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала.

Существуют так называемые профилактические технологии со следующей направленностью: информационный, социально-профилактический, социально-педагогический, применение различных санкций и т.д.

Организационный и содержательный аспекты профилактики различны для следующих групп детей: 1) благополучные дети; 2) дети группы социального риска (безнадзорные дети и имеющие определенные психические отклонения); 3) беспризорные; 4) бродяжничающие, бездомные дети.

К примеру, в отличие от профилактики злоупотребления психоактивными веществами, где первоначально здоровье конкретной личности, профилактика беспризорности рассматривается с иных позиций. Беспризорность и бродяжничество относятся к факторам десоциализации. Отсюда следует положение о том, что профилактика беспризорности должна начинаться с упреждающих мероприятий, где основная нагрузка приходится на образовательные учреждения. Закон о профилактике безнадзорности и беспризорности в основном ориентирован на уже сформировавшееся «социальное дно» беспризорников. Вне поля внимания Закона находятся дети из относительно благополучных семей и дети потенциального риска.

Проблемы социально-педагогической ресоциализации в школе должны предусматривать изменение системы отношений и конкретных мероприятий по восстановлению безнадзорного в равных правах со школьниками, напрямую связанных с целенаправленной системой воспитания. При оказании психолого-педагогической помощи в процессе реинтеграции основное внимание необходимо обратить на социальную среду, в которую возвращается безнадзорный и беспризорник, а также на личность самого подростка. Самого беспризорника, интегрирующегося в социум, необходимо подготовить к достаточно длительному, конфликтному процессу интеграции, требующему значительных усилий со стороны самого подростка по преодолению стереотипов и установок окружающих людей. Профилактика безнадзорности и беспризорности в общеобразовательной школе связаны с организацией процесса воспитания и создания программ по ресоциализации безнадзорников и беспризорников на этапе их адаптации к школе. В случае неуспешной коррекционной деятельности педагогов и психологов данного образовательного учреждения несовершеннолетнего отправляют в учебно-воспитательные учреждения *открытого* или *закрытого типа*. Особое внимание в работе уделяется учебно-воспитательным учреждениям [5, 132-133].

Несмотря на многообразие параметров и характеристик отклоняющегося поведения несовершеннолетних и различия подходов к изучению этого явления, современные ученые различают следующие основные аспекты степени девиации и деформации личности:

*Медицинский (психобиологический) аспект* (А.Л.Гройсман, В.П.Кашенко, А.Е.Личко, В.Ф.Матвеев, В.Д. Менделевич и др.);

*Психолого-психиатрический аспект* (А.Л. Гройсман, А.Е. Личко, В.Ф. Матвеев, В.Д. Менделевич и др.);

*Социально-психологический аспект* (С.А. Бадмаев, С.А.Беличева, Я.И. Гилинский, Е.В.Змановская и др.);

*Психолого-педагогический аспект* (М.А. Алемаскин, А.С. Белкин, Л.М. Зюбин, И.А. Невский и др.);

*Нравственно-правовой (криминологический) аспект* (Б.Н. Алмазов, А.И. Долгова, Г.М. Миньковский, Д.И. Фельштейн и др.) [6, 174-178].

Анализ современной психолого-педагогической литературы и массового опыта организации профилактики девиантного поведения старшеклассников позволил разработать критерии эффективности рассматриваемого процесса:

1) когнитивный, связанный с информационной обеспеченностью профилактической работы – знание особенностей развития разных возрастных категорий детей, основных тенденций развития молодежной среды, факторов, провоцирующих девиантное поведение детей;

2) мотивационный, выражающийся в готовности представителей различных институтов воспитания к профилактической работе со школьниками, направлен на формирование активной жизненной позиции детей, их способности адекватно оценивать свои действия и поступки, действия и поступки других людей, умения противостоять влиянию группы сверстников и негативным влияниям социального окружения в целом;

3) эмоциональный, связан с организацией системы работы по профилактике девиантного поведения старшеклассников, которая способствовала бы преодолению психологических барьеров и воспринималась молодыми людьми как естественная часть воспитательной работы, работы по самовоспитанию позитивных качеств личности;

4) критерий психологической комфортности взаимоотношений взрослых и детей – субъектное участие обеих сторон в профилактической работе, получение информации, позволяющей судить об изменениях в личности старшеклассников и вносить на их основе коррективы в содержание профилактики;

5) действенно-практический – наличие системы подготовки специалистов к организации профилактики девиантного поведения старшеклассников, комплексный подход к ее проведению.

На основе разработанных критериев можно оценивать эффективность проводимой работы, которую обеспечивают следующие условия:

– стимулирование субъектного включения ребенка в профилактический процесс на основе создания ситуаций обоснованного выбора;

– создание поля самореализации ребенка, привлекательного для него содержанием деятельности и общения;

– учет возникающих в молодежной среде негативных тенденций и особенностей формирования молодежной субкультуры (на основе данных социально-педагогического мониторинга) при выборе вариативных педагогических средств организации профилактического процесса;

– опосредованное влияние профилактических воздействий на формирование рефлексивной позиции ребенка и осознанного противостояния негативному влиянию группы [5, 133-134].

Формирование готовности педагогов и других специалистов к организации работы по профилактике девиантного поведения школьников, целенаправленный на программно-обеспеченный процесс, ориентирован на взаимосвязь трех его составляющих. *Психологический* – устойчивая мотивация на помощь детям, проявляющим различные девиации; осознание наличия у школьников положительных качеств, свойств и особенностей, т.е. стремление найти и развить позитивные черты ребенка; установка на сотрудничество и формирование доверительных отношений с учеником и его семьей. *Теоретический* – наличие необходимых знаний об отклоняющемся поведении, особенностях его проявления в молодежной среде, о причинах, обуславливающих это поведение, о психолого-педагогических основах, содержании процесса профилактики. *Практический* – наличие умений и навыков организации профилактической работы, использование различных ее способов и форм организации [5, 135].

В зависимости от использованных методов психопрофилактическая работа может осуществляться в форме тренингов, образовательных программ (школьный спецкурс), психологического консультирования, кризисной помощи (телефон доверия), а также психотерапии пограничных состояний и нервно-психических расстройств.

В соответствии со спецификой девиантного поведения можно выделить следующие принципы психопрофилактической работы:

– комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности);

– позитивность информации;

– минимизация негативных последствий;

- адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик);
- массовость (приоритет групповых форм работы);
- максимальная активность личности;
- устремленность в будущее – оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения [6, 84].

Внедрение в практику вышеназванных мер зависит от высокого уровня и психолого-педагогической компетентности лиц, занимающихся профилактикой девиантного поведения несовершеннолетних, глубокого знания и соблюдения основных принципов превентивной деятельности. В настоящее время в Казахстане наблюдаются определенные позитивные изменения по профилактике правонарушений среди детей и подростков: действуют системы защиты прав детей и профилактика их аддиктивного поведения. Но, несмотря на это, анализ ситуации преступности среди несовершеннолетних свидетельствует о необходимости применения дополнительных мер, направленных на восстановление разрушенных или утраченных несовершеннолетними социальных связей и отношений в следствии совершения ими делинквентных действий. Поэтому развитие элементов ювенальной юстиции позволит эффективно и качественно создать специализированные подразделения по работе с детьми и подростками: в министерствах юстиции, судах, при прокуратуре и адвокатуре, в области науки и образования.

1 Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 315-III «О правах ребенка в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 04.12.2015 г.).

2 Концепции развития ювенальной юстиции в Республике Казахстан на 2009-2011 год // Мат-лы официального сайта министерства юстиции РК от 19 августа 2008 годы.

3 Г.С. Никифорова. Психология здоровья (школьный возраст): Учебное пособие/ Под ред. – СПб.: С.-Петербург. Ун-та, 2008. – 680 с.

5 Акажанова А.Т. Психология отклоняющегося поведения (Девиянтология). Учебное пособие. – Германия: Palmarium Academic Publishing/ Saarbrücken, Deutschland. – 2015.

6 Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Яллаева Н.В. Основы коррекционной педагогики / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 272

#### Түйіндеме

А.Т. Акажанова – ҚазҰПУ п.с.ғ.д., профессор, alma.akazhan@mail.ru

М.К. Курбаналиева – ҚазҰПУ PhD докторанты, modish89@gmail.com

#### Ауытқы мінез-құлықтың психологиялық-педагогикалық алдын алуы

Мақалада балалармен жасөспірімдердегі ауытқы мінез-құлықтың алдын алу мәселесі баяндалған. Кәмелет жасына толмағандардың құқығын қорғаудағы педагогикалық-психологиялық әлістер қарастырылған. Әр деңгейдегі жалпы және арнайы шаралар, негізгі аспектілер және критериялары сипатталған. Әлеуметтің заманауи жағдайын ескере келе, автор «Қазақстан Республикасындағы ювеналды әділет жүйесінің даму концепциясына» ерекше көңіл бөліп, кәмелетке толмағандардың құқығын қорғаудағы ювеналды қызметкерлердің өз міндеттерін белсенді атқару қажеттілігіне тоқталған.

**Түйін сөздер:** педагогикалық-психологиялық превенция, интервенция, алдын алу, биәлеуметтену, қараусыз, бақылаусыз, ауытқы мінез-құлық, әлеуметтік бейімделу.

#### Summary

A.T. Akazhanova – professor, doctor of psychological sciences, Abai KazNPU alma.akazhan@mail.ru

M.K. Kurbanaliyeva – PhD student in Abai KazNPU modish89@gmail.com

#### Psycho-pedagogical preventing of deviant behavior

The article opens the problem of preventive work to counteract deviant behavior in children and adolescents. It describes the psychological and educational measures to protect the rights and prevention of deviant behavior of minors. General and specific aspects of the work and organizational criteria are characterized. Given the current social state main focus is on the subject "Concept of development of the juvenile justice system in the Republic of Kazakhstan" and the implementation of responsibilities regarding protection of the rights of minors from Justice system employees.

**Keywords:** psycho-pedagogical prevention, intervention, prevention, de-socialization, street, street, deviant behavior, social adaptation.

## МУМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

УДК 376 – 056.264

### ВЛИЯНИЕ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ПРИЕМОМ НА ПЛАВНОСТЬ РЕЧИ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.А.Денисова – к.п.н., ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая,  
г. Алматы, [irenadenisova@mail.ru](mailto:irenadenisova@mail.ru)

Садакбаева Айнура – студент 4 курса. 5B010500 – «Дефектология» (логопедия) КазНПУ им. Абая,  
г. Алматы, [ainura\\_94@mail.ru](mailto:ainura_94@mail.ru)

Заикание – нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата, представляет в настоящее время одну из актуальных проблем логопедии. В связи с этим идет постоянный поиск наиболее эффективных методов коррекции. Заикание как дефект имеет комплексный характер и потому необходимо постоянное пополнение и обновление приемов работы логопеда, направленных на коррекцию личности заикающегося в целом. Все чаще в комплексное воздействие по преодолению заикания, наряду с традиционными методами, включаются нетрадиционные техники, позволяющие влиять на психо-эмоциональное состояние заикающегося ребенка, создавая тем самым благоприятную среду для устранения речевого дефекта. Психотерапевтическое воздействие направленно на изменение поведения и развитие личности заикающегося. Логопед, согласно рекомендациям С.Е. Тайбогарова, Л.З.Арутюнян (Андроновой), В.И.Русакова и др., должен использовать в своей работе элементы психотерапии. В статье представлены экспериментальные данные о влиянии психотерапевтических приемов на плавность речи заикающихся детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** комплексная коррекция, преодоление заикания, психотерапия.

По мнению многих исследователей (Троян Г.А., Медведова И.Я., Шишова Т.Л., Татаринцева А.Ю.), нетрадиционные методы воздействия в деятельности логопеда становятся все более перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. [1]. Среди многообразия приемов коррекции заикания у детей младшего школьного возраста применение методов психотерапии в комплексной работе является наиболее эффективным и перспективным направлением, требующим дальнейшего развития и исследования (С.Е. Тайбогаров, Л. З. Арутюнян (Андроновая)). Психотерапия является одной из составляющих процесса комплексной коррекции заикания и, таким образом, имеет непосредственное отношение к деятельности логопеда. Экспериментальное исследование осуществлялось в несколько этапов на базе КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи». Для эксперимента было отобрано 11 учащихся в возрасте 9-10 лет с речевым заключением: «Общее недоразвитие речи 3 уровня, заикание». Исследование началось с подробного изучения медицинских и речевых карт учащихся.

Все школьники, участвовавшие в исследовании, обучались по специальным образовательным программам, разработанным на основе ГОСО, а также, согласно Рабочему учебному плану (Приказ №61 МОН РК от 25.02.14 г.), посещали индивидуальные и групповые логопедические занятия 2 - 3 раза в неделю.

Диагностический этап эксперимента состоял в изучении и оценке уровня развития плавности речи. Изучение состояния плавности речи до начала обучения проходило по следующим видам речевой деятельности:

- чтение
- пересказ
- рассказ по сюжетным картинкам

Состояние плавности речи вычислялось по методике Ю.Кузьмина математически и поэтапно:

1) Общее количество слов минус количество слов с запинками = количество правильно сказанных/произнесенных слов.

2) Качество выполнения каждого задания (Q1, Q2, Q3) вычислялось по формуле

$$\frac{\text{количество правильных слов} \cdot 100\%}{\text{общее количество слов}}$$

3) Состояние плавности речи до обучения (Q - start) определялось по среднему арифметическому всех результатов:  $(Q1 + Q2 + Q3) : 3$

Предполагалось применить уровневый подход к анализу данных диагностического и контрольного эксперимента с целью выделения гомогенных групп учащихся по состоянию плавности речи на момент до и после экспериментального обучения. Перераспределение учащихся в уровневых группах по итогам эксперимента должно было подтвердить или опровергнуть гипотезу об эффективности включения приемов психотерапии в логопедический процесс коррекции заикания.

Критерием уровня плавности речи (в соответствии с рекомендациями Ю.И.Кузьмина) была доля слов, произнесенных ребенком плавно, без запинок, от общего количества произнесенных слов.

**Диагностика 1.** Содержание диагностики составляло прочтение текста

«Как я ловил раков» (Источник: А.Н.Корнев. Нарушения чтения и письма у детей» СПб, 1997) [2]. Текст своим содержанием и объемом соответствует программе.

Инструкция к заданию: «Сосредоточься, прочитай рассказ спокойно, плавно».

Выполнение задания: Дети читали первые 100 слов текста,- в соответствии с «Методическими рекомендациями по проведению индивидуальных логопедических занятий в школе для детей с ТНР» (под редакцией Г.В.Чиркиной, 1989). Таким образом, дети читали не менее минуты, а в отдельных случаях 2 минуты. Такое чтение позволяет ребенку с заиканием показать более высокий результат по техническому компоненту, так как в первую минуту он успевает справиться с волнением.

**Диагностика 2.** Содержание диагностики состояло в пересказе, прочитанного текста «Как я ловил раков» (см. Диагностика 1). Предварительно текст прочитывался жужжащим чтением, без ограничения во времени.

Инструкция к заданию: «Ты читал рассказ «Как я ловил раков». Сделай пересказ. Говори плавно, на выдохе».

**Диагностика 3.** Содержание данной диагностики состояло в составлении рассказа по серии сюжетных картинок, так как «Умение самостоятельно составить предложение по сюжетной картине» и «Умение самостоятельно составить рассказ по серии сюжетных картин»- входят в перечень умений, обязательных к формированию в 2-4 кл. в рамках программы по Развитию речи («Типовые специальные образовательные программы для детей с тяжелыми нарушениями речи» КазНАО им. Алтынсарина, Астана 2015. приказ МОН №115, 4.04.13 г.) По этим умениям определяется уровень развития связной устной речи у детей с ТНР. Использовались серии: «Помощь бабушке» «Помощь другу»;

Инструкция к заданию: «Рассмотри внимательно картинки. Что тебе не понятно? Если все понятно, составь рассказ по картинкам. Говори плавно, на выдохе».

Таблица 1. Обобщения данных по изучению плавности речи (до обучения)

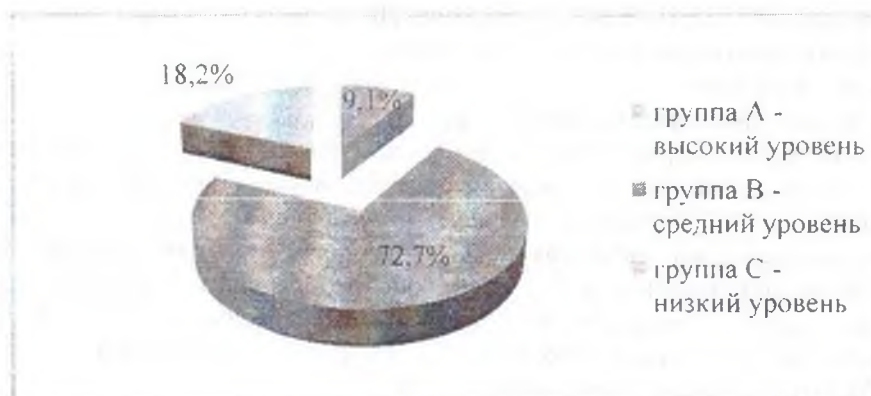
Имя	Чтение	Пересказ	Рассказ по сюжетным картинкам	Средний показатель	гр
Султан А.	57%	56,1%	53,6%	55,5%	в
Адлет Д.	85%	79,7%	76,9%	80,5%	а
Алан Е.	69%	68,2%	67,3%	68,1%	в
Садирдин М.	39%	38,6%	33,3%	34%	с
Максим П.	71%	65,2%	62,7%	66,3%	в
Давид С.	59%	53,8%	50,5%	54,4%	в
Артур П.	48%	47,1%	44,5%	46,5%	с
Ратмир К.	78%	71,2%	68,8%	72,6%	в
Газиз А.	74%	67,9%	67%	69,3%	в
Евгений П.	65%	63,6%	62,6%	63,7%	В
Баглад И.	63%	61,1%	60,1%	61,4%	В

Исходя из выше представленных данных, дети были распределены на группы. При этом итоговый показатель определялся, исходя из среднего арифметического процентов по всем критериям.

Таблица 2. Уровневое шкалирование результатов эксперимента по изучению плавности речи (по Ю.И. Кузьмину)

Показатель плавности (доля плавно произнесенных слов от общего количества слов)	Уровень плавности речи	Гомогенная группа
75%-100%	Высокий	Дети с высоким уровнем плавности речи (от 75%-100%) составляют группу А
50%-74%	Средний	Дети со средним уровнем плавности речи (от 50%-74%) составляют группу В
До 50%	Низкий	Дети с низким уровнем плавности речи (до 50%) составляют группу С

Рисунок 1. Распределение участников на гомогенные группы по уровню плавности речи до обучения



Как видно по рисунку, группа А составляет 18,2%, группа В 9,1%, группа С 72,7% от общего количества участников.

Таблица 3. Общая наполняемость гомогенных групп по уровню плавности речи до экспериментального обучения:

Показатель плавности (доля плавно произнесенных слов от общего количества слов)	Уровень плавности речи	Гомогенная группа	Количество участников в группе
75%-100%	Высокий	А	1
50%-74%	Средний	В	8
До 50%	Низкий	С	2

В основу формирующего эксперимента легла модифицированная «Система работы по формированию основ психической саморегуляции» Шагивалеевой Г.Р., Бильдановой В.Р. [3].

Все ученики (экспериментальная группа) занимались с использованием как традиционных логопедических приемов и средств, так и с применением методик психотерапии.

Продолжительность формирующего этапа эксперимента с использованием методов психотерапии в системе групповых занятий в коррекционном процессе составила 1,5 месяца: с 12 января 2016 года по 5 марта 2016 года. Занятия проводились в индивидуальной и подгрупповой форме. Экспериментальное обучение проводилось в рамках плановых логопедических занятий: психотерапевтические занятия, сразу после обязательных режимных моментов (дыхательная, голосовая гимнастика). Продолжительность одного этапа от 1 до 5 минут, приемы отрабатывались на отдельном этапе в структуре обычного

С учетом того, что данная методика не приспособлена конкретно для детей с заиканием младшего школьного возраста, мы предприняли её модификацию. В тот момент, когда, согласно речевым установкам, дети должны были почувствовать и запомнить ощущение расслабления и напряжения, подключался кинестетический анализатор детей в работу. Т.е. мы ввели момент, когда дети, для лучшего запоминания ощущения, прикасаются к мышцам своим собственным и к мышцам педагога. Моделируют напряжение в соответствии с тем ощущением, которое они испытали. Очевидно, что в

состоянии напряжения мышцы твердые. Правой рукой ребенок прикоснулся к напряженным мышцам рук и ног педагога, а левой рукой прикоснулся к своим мышцам и старался точно так же их напрячь. По формуле внушения: «А теперь расслабьтесь», ребенок прикоснулся и ощущал расслабленные мышцы рук и ног. Педагог потряхивает руками и показывает это «ощущение расслабленности». Сама фраза: «расслабьтесь и напрягитесь», еще не очень хорошо осознается и ребенок не может произвольно регулировать эти состояния. В подключении кинестетического анализатора и состояла наша модификация.

### *Схема логопедического занятия с элементами психотерапии*

#### **Занятие №1.**

#### **I. Тема и цель занятия.**

#### **II. Оборудование** (наглядно-иллюстративный, дидактический, раздаточный, речевой материал).

#### **III. План.**

##### **1. Организационный момент.**

**2. Развитие фонационного (речевого) дыхания.** Дыхательно-голосовые упражнения. Развитие интонационных характеристик речи (высота, громкость и т. д.).

##### **3. Включение психотерапии:**

##### *Упражнение №1 (на концентрацию внимания):*

*1. На белом листе бумаги нарисовать тушью кружок диаметром 1-1,5 см и повесить на стену. Сесть напротив, на расстоянии 1,5 м, и постараться сконцентрировать на нем внимание. При усталости – моргнуть несколько раз и продолжить концентрацию.*

Методические рекомендации: наблюдая кружок, одновременно нужно следить, чтобы не только взгляд, но и мысли не «растекались» в разные стороны. Попробовать мысленно «ощупать» кружок, почувствовать его границы, насыщенность цвета. Продолжительность выполнения упражнения постепенно нарастает от 1 до 5 минут. Проанализировать динамику ощущений.

##### *Упражнение № 2 (на регуляцию мышечного тонуса):*

Делаем очень глубокий вдох. Попытайтесь вдохнуть весь воздух, который вас окружает. Сделайте очень глубокий вдох! Самый глубокий вдох! Задержите воздух и расслабьте руки и ноги. Теперь выдохните весь воздух из легких и возвратитесь к нормальному дыханию. Почувствовали вы напряжение в грудной клетке во время вдоха? Замечили ли вы расслабление после выдоха? Давайте запомним это ощущение, осознаем и оценим его, поскольку придется повторить это упражнение. Начали! Вдохните глубоко! Очень глубоко! Задержите воздух и расслабьте руки и ноги. Быстро выдохните и верните исходное дыхание. Почувствовали теперь напряжение? Почувствовали расслабление? Попытайтесь сосредоточиться на разнице ваших ощущений, чтобы затем с большим успехом повторить все снова.

Методические рекомендации: между упражнениями паузы в 5-10 секунд.

##### *Упражнение №3 (на самовнушение и визуализацию):*

Участники рассказываются, закрывают глаза и по команде ведущего пытаются представить ряд последовательных образов. Между командами – пауза 20-30 секунд.

Представьте свежий, нежный бутон розы с мелкими капельками росы. Медленно, подрагивая лепестками, бутон начинает распускаться.

Перед вами распутившийся цветок. Почувствуйте его тонкий аромат. Попробуйте увидеть его сбоку, сверху.

Методические рекомендации: использование ресурсов сенсорной комнаты (можно включить ароматизаторы).

Медленно закройте лепестки и превратите розу в бутон.

«Мне удобно и хорошо. Я совершенно спокоен. Все тело постепенно расслабляется. Расслабляются мышцы правой руки. Расслабляются мышцы предплечья и плеча. Рука наливаясь приятной тяжестью. Рука большая, тяжелая, теплая, полностью расслабленная. Волна тепла проходит по руке. Тело пульсирует в кончиках пальцев.

Методические рекомендации: после проговаривания словесных формул необходимо в течение 1,5-2 мин прочувствовать состояние покоя и отдыха, после чего перейти к последней фазе - выходу из аутотренинга.

##### *Упражнение № 4 (выход из аутотренинга):*

«Я хорошо отдохнул. Мой организм полон сил. Все мои органы работают прекрасно. Мышцы стали легкими и упругими. Моя голова отдохнувшая и ясная. Прекрасное настроение. Во всем теле



бодрость и свежесть. Я полон сил и энергии. Я все могу. Я готов действовать. Открывая глаза. Встаю».

Методические рекомендации: затем сделать медленный, глубокий вдох и быстрый выдох. Повторить дыхательный цикл три раза.

#### 4. Работа над плавностью речи:

а) в элементарных ее формах (упражнения на произнесение отдельных гласных звуков — 2-х, 3-х, 4-х, 5-и; фраз из одного слова; коротких предложений, длинных фраз с логической паузой);

б) в более сложных формах (чтение стихов и небольших прозаических текстов, пересказ, рассказ, диалог, монолог).

в) развитие координации слова и ритмизованного движения. Логоритмические упражнения.

г) упражнения, направленные на развитие речи в целом: фонетико-фонематической стороны, лексико-грамматического строя, связной речи (включаются в занятие для детей, имеющих наряду с заиканием не резко выраженное общее недоразвитие речи).

#### 5. Итог.

Этапы названы условно. Их количество может варьироваться в зависимости от цели, темы, темпа работы участников.

На формирующем этапе были решены следующие задачи:

1. Экспериментально апробированы психотерапевтические приемы в системе занятий по коррекции заикания

2. На основе научных наблюдений и анализа данных определена специфика применения психотерапевтических приемов.

Для изучения динамики состояния темпо - ритмической организации речи детей с заиканием был осуществлен контрольный срез. Сравнивались результаты, полученные в экспериментальной группе до обучения и прошедшей традиционное коррекционно-педагогическое обучение с применением нетрадиционных психотерапевтических приемов

**Контрольная диагностика 1.** Содержание диагностики состояло в прочтении текста «Неблагодарная ель» (А.П. Корнев «Нарушение чтения и письма у детей»). Текст своим содержанием и объемом соответствовал программным требованиям по 3 классу.

**Контрольная диагностика 2.** Содержание диагностики состояло в пересказе прочитанного текста «Неблагодарная ель» (см. Контрольная диагностика 1).

**Контрольная диагностика 3.** Содержание данной диагностики состояло в составлении рассказа по сериям сюжетных картинок: «Полосатые лошадки» и «Глупая цапля».

Данные о состоянии плавности речи в процессе чтения, пересказа, рассказа по серии сюжетных картин после экспериментального обучения отображены в таблице 4.

Таблица 4. Обобщение данных по изучению плавности речи:  
(% слов, произнесенных без запинок, от общего количества слов)

Имя	Чтение	Пересказ	Рассказ по сюжетным картинкам	Средний показатель	Группа
Султан А.	62%	60%	57,8%	59,9%	В
Адлет Д.	89%	84,6%	82,1%	84,9%	А
Алан Е.	73%	70,8%	68,3%	70,7%	В
Садирдин М.	47%	46,1%	43,2%	45,4%	С
Максим П.	82%	79,5%	71,1%	77,5%	А
Давид С.	68%	65%	61,2%	64,7%	В
Артур П.	59%	57,3%	51,2%	55,9%	В
Ратмир К.	81%	73,1%	71,7%	75,2%	А
Газиз А.	76%	71,6%	70,7%	72,7%	В
Евгений П.	71%	70,5%	68,6%	70%	В
Багдад И.	67%	66,6%	64,9%	66,1%	В

Из таблицы видно, что, в среднем, почти 68% слов было произнесено без запинок детьми, участвовавшими в эксперименте, в то время, как до обучения этот показатель составлял 62%. Исходя из всех выше представленных данных, дети были перераспределены на группы. При этом итоговый показатель определялся, исходя из среднего арифметического показателей по всем параметрам.

По итогам контрольной диагностики плавности речи определилась следующая картина:

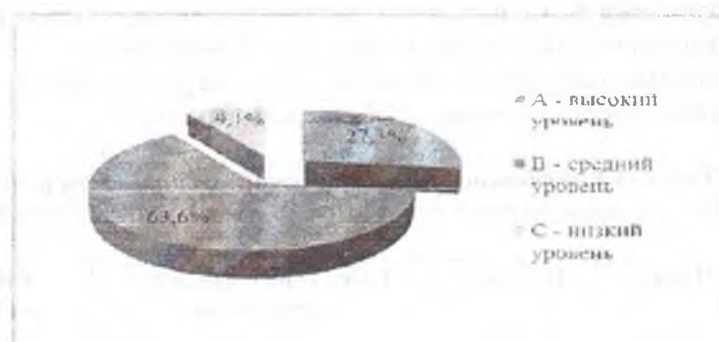
Таблица 5. Динамика развития плавности речи, - по данным до и после обучения:

Имя	Чтение		Пересказ		Рассказ по сюжетным картинкам	
	до	после	до	после	до	после
Султан А.	57%	62%	56,1%	60%	53,6%	57,8%
Адлет Д.	85%	89%	79,7%	84,6%	76,9%	82,1%
Алан Е.	69%	73%	68,2%	70,8%	67,3%	68,3%
Садирдин М.	39%	47%	38,6%	46,1%	33,3%	43,2%
Максим П.	71%	82%	65,2%	79,5%	62,7%	71,1%
Давид С.	59%	68%	53,8%	65%	50,5%	61,2%
Артур П.	48%	59%	47,1%	57,3%	44,5%	51,2%
Ратмир К.	78%	81%	71,2%	73,1%	68,8%	71,7%
Газиз А.	74%	76%	67,9%	71,6%	67%	70,7%
Евгений П.	65%	71%	63,6%	70,5%	62,6%	68,6%
Багдад И.	63%	67%	61,1%	66,6%	60,1%	64,9%

Таблица 6. Перераспределение участников гомогенных групп по уровню плавности речи после экспериментального обучения:

Показатель плавности (доля правильно выполненных заданий от общего кол-ва заданий)	Уровень плавности речи	Гомогенная группа	Количество участников в группе	
			До	После
75%-100%	Высокий	А	1	3
50%-74%	Средний	В	8	7
До 50%	Низкий	С	2	1

Рисунок 2. Перераспределение участников гомогенных групп по уровню плавности речи



Как видно из таблиц 5, 6 и рисунка 2, положительная динамика в развитии плавности речи была отмечена всех участников эксперимента. Дети стали говорить более неторопливо, ритмично, выразительно. Кроме того, контрольный срез показал, что у детей экспериментальной группы после проведения коррекционной работы с элементами психотерапии самостоятельная речь стала более развернутой, содержательной, грамматически оформленной. Таким образом, применение элементов психотерапии в сочетании с традиционной коррекционно-педагогической работой помогло осуществить целенаправленную коррекционную работу по устранению заикания. Использование нетрадиционных приемов в коррекционно-логопедической работе этапа оказалось достаточно эффективным.

1 Брагинская, К. Досадные запинки // Здоровье детей. - 2000, Янв. (№1 - 2).  
 2 А.Н.Корнев. Нарушения чтения и письма у детей». - СПб., 1997  
 3 Шагивалеева Г.Р., Бильданова В.Р. Основы психической саморегуляции: Учебное пособие для студентов высш. учеб.заведений / Г.Р. Шагивалеева, В.Р. Бильданова. - Елабуга: Изд - во ЕГПУ, 2006. - 41с.

#### Түйіндемесі

**И.А. Денисова** – п.ғ.к Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, [irenadenisova@mail.ru](mailto:irenadenisova@mail.ru)

**А.Садақбаева** – дефектология мамандығының 4 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ, [ainura\\_94@mail.ru](mailto:ainura_94@mail.ru)

**Кекештенетін бастауыш сынып оқушыларының қалпы сойлеуіне психотерапиялық тәсілдердің әсері**

Дамуы зақымдалған балалардың қатарынан бесінші болігі (30 мыңнан астам) сөйлеу қабілеті зақымдалған, олар заңға сәйкес, арнайы білім беру ұйымдарында түзеу және білім беру қызметтерін алады (2016 ж. басындағы РПМІК мәліметі). Шамамен балалардың 80% әр түрлі сөйлеу қабілеті зақымдалған. Логопедиялық (түзету) ритмикалық сабағы дамуында күрделі сөйлеу тілінің бұзылыстары бар арнайы мектептің Типтік оқу жоспарының міндетті пәні болып саналады. Бұл мақала сөйлеу қабілетінде зақымдары бар балаларға логоритмикалық әсерін зерттейді. Эксперименттік нәтижелері бойынша автор логоритмикалық құралдарының логопедтың жұмысында саралап пайдаланудың қажеттілігін растайды. Бұл мақалада кекештенетін бастауыш сынып оқушыларының қалпы сойлеуіне психотерапиялық тәсілдердің әсерін зерттейді

**Түйінді сөздер:** кешенді түзету, кекештіктің түзетуі, психотерапия

#### Summary

**I. Denisova** – candidate of pedagogical sciences, Senior lecturer of Special education department,

KazNPU named after Abai, [irenadenisova@mail.ru](mailto:irenadenisova@mail.ru)

**A. Sadakbayeva** – student the 4 course. Department of Special Education, KazNPU named after Abai,

[ainura\\_94@mail.ru](mailto:ainura_94@mail.ru)

#### **Influence of psychotherapeutic receptions on smoothness of the speech of the stammering children of younger school age**

Stutter – the violation of speed, a rhythm and smoothness of oral speech is caused by a convulsive condition of articulation organ's muscles. It represents one of actual problems of logopedics now. And so it is necessary today to search the most effective methods of correction. Stutter as defect has complex character and therefore continuous replenishment and updating of the working methods of the Speech therapist directed to correction of the personality stammering in general is necessary. Speech therapist must influence a psycho-emotional condition of the stammering child, creating thereby a favorable environment for elimination of speech defect. Psychotherapeutic influence is directed to change of behavior and development of the identity of stammering child. The Speech therapist, according to S.E. Taybogarov's and the other's recommendations, (L.Z. Arutyunyan (Andronova), V.I. Rusakov, etc). Has to use psychotherapy elements in the work. Experimental data about influence of psychotherapeutic receptions on smoothness of the speech of the stammering children of younger school age are presented in article.

**Keywords:** complex correction, correction of stammer, psychotherapy

УДК 373 (29)

#### **СОСТОЯНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ**

**Ауесбек У.Д.** – магистрант 2-курса ҚазНПУ им. Абая, кафедры специального образования,  
**Научный руководитель:** **Омирбекова К.К.** - к.п.н., профессор кафедры специального образования  
ҚазНПУ им. Абая

Для детей с нарушениями письменной речи характерны различные степени отклонения в формировании когнитивных, общеучебных и коммуникативных навыков.

Как показывает практика, в процессе обследования и в коррекционной работе по преодолению письменной речи недостаточно обращается внимание на эти особенности. Вместе с тем, на современном этапе многие исследователи, придавая особое значение функциональному базису в формировании письма, считают, что целенаправленная работа по развитию предпосылок письма будет способствовать эффективной организации коррекционно-логопедической работы с дисграфиками.

В статье впервые представлены данные о состоянии функциональных предпосылок письма учащихся первых классов общеобразовательной школы с казахским языком обучения. Результаты исследования показали, что у 25-30 % детей первоклассников встречались в разной степени недостаточная сформированность функциональных предпосылок письма. Распространенным оказалось недостаточное развитие фонематических представлений, пространственной ориентировки, графомоторных навыков, связной речи.

**Ключевые слова:** нарушение письменной речи, коррекционно-логопедическая работа, функциональные предпосылки, фонематические представления, пространственная ориентировка.

Проблема повышения эффективности логопедической коррекции нарушений письменной речи учащихся общеобразовательной школы в последнее время приобретает все большее значение в связи с увеличением количества детей с дисграфией.

Исследования последних лет в этой области показывают, что подход к вопросам этиологии, механизмов возникновения нарушений письменной речи существенно изменился, стал изучаться более глубоко, разностороннее (А.Н. Корнев, И.Н., Садовникова И.Н., Паромонова Л.Г., Прищепова И.А., Денисова И.А. и др.).

В настоящее время многие исследователи считают, что одним из важных факторов в области формирования письменной речи является состояние функциональных предпосылок письма, которые представляют собой многоуровневую систему, включающую большое количество когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звуко-буквенной символизации графического моделирования звуковой структуры слов и реализации графомоторной программы (А.Н. Корнев)

Несмотря на разностороннее изучение данного вопроса, многие авторы отмечают в своих работах недостаточность исследований проблемы возникновения и преодоления нарушений письменной речи разного генеза. Особо актуальными остается проблема преодоления нарушений письменной речи учащихся с казахским языком обучения в связи с недостаточностью исследований вопроса и отсутствием научно-обоснованных учебно-методических материалов, необходимых для успешной организации коррекционно-логопедической работы. Потребность практики коррекционной работы с учащимися с родным языком обучения определили необходимость организации исследований в этом направлении. Цель эксперимента – выявить состояние функциональных предпосылок письма учащихся первых классов с казахским языком обучения.

Констатирующий эксперимент по выявлению состояния функциональных предпосылок письма первоклассников проводился в сентябре 2015-2016 учебного года на базе общеобразовательной школы №131 г. Алматы. В нем участвовали 60 учащихся первых классов. Эксперимент проводился с каждым ребенком индивидуально.

В ходе констатирующего эксперимента использовался «диагностический комплекс заданий», разработанный профессором Омирбековой К.К. Диагностический комплекс включал 25 заданий по следующим направлениям:

- ✓ фонематическое восприятие;
- ✓ фонематический анализ и синтез;
- ✓ пространственная ориентировка;
- ✓ графомоторные навыки;
- ✓ зрительное восприятие, зрительная память;
- ✓ сукцессивные процессы;
- ✓ логическое мышление, память;
- ✓ устная речь (навыки словообразования, словоизменения).

Каждое направление включало 3-4 задания.

В основу оценки результатов выполнения детьми предложенных заданий легли анализ деятельности: уровень самостоятельности выполнения заданий; правильность выполнения задания (точное или приблизительное) темп выполнения, наличие ошибок и их характер.

Комплексное изучение функциональных предпосылок письма учащихся первых классов общеобразовательной школы с казахским языком обучения позволило условно выделить три уровня сформированности предпосылок письма.

«Высокий» уровень – предлагаемые задания дети выполняли правильно, самостоятельно, точно. Дети понимают условия задания, темп выполнения нормальный.

«Средний» уровень – выполняют задания самостоятельно, но при выполнении допускаются ошибки, которые при оказании некоторых видов помощи частично исправляются ребенком, но чаще – не замечаются. Темп выполнения замедленный.

«Низкий» уровень – характеризуется медленным выполнением заданий, дети часто отвлекаются, большинство заданий неправильно выполняются даже при оказании помощи экспериментатора. Самостоятельно ошибки не замечают и не исправляют.

Уровни сформированности предпосылок письма представлены в таблице.

Уровни сформированности функциональных предпосылок письма первоклассников(в%)

Таблица №1

Комплексы заданий	Высокий	Средний	Низкий
Фонематическое восприятие	46	41	13
Фонематический анализ и синтез	30	50	20
Пространственная ориентировка	38	44	18
Графомоторные навыки	29	62	9
Зрительное восприятие, зрительная память	27	67	6
Сукцессивные процессы	44	48	8
Логическое мышление, память	28	55	17
Навыки словообразования, словоизменения.	24	56	16

Как следует из таблицы №1, большинство заданий были выполнены на среднем уровне. Особенности трудности встретились при выполнении заданий на фонематический анализ и синтез, пространственную ориентировку, графомоторные навыки. Трудности встречались при выполнении заданий на фонематический анализ: высокий уровень показали лишь 30% учеников. 50% отнесены к среднему уровню, 20% учащихся не справились с заданием вообще. Задания на пространственную ориентировку не смогли выполнить 18% первоклассников. Значительные трудности встретились при выполнении графомоторных заданий. Несмотря на то что, только 9% первоклассников не справились с заданием, большинство детей это задание выполнили частично и отнесены к среднему уровню, что составило 62%.

Результаты анализа констатирующего эксперимента показали разный уровень сформированности функциональных предпосылок письма учащихся первых классов с родным языком обучения. Как отмечают многие исследователи, сложность механизма функциональных предпосылок письма и недостаточная их сформированность приводит к трудностям усвоения грамоты, а в дальнейшем к нарушению письменной речи.

Таким образом, данные исследования доказывают необходимость изучения состояния функциональных предпосылок письма первоклассников с целью раннего выявления детей, предрасположенных к дисграфии и организации коррекционно-профилактической работы с ними.

1 Омірбекова Қ.Қ. «Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және түзету жолдары». – Алматы, 2014.

2 Садовникова И.И. «Нарушение письменной речи у младших школьников». – М., 1983.

3 Ахутина Т.В. «Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика». Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – Москва-Воронеж, 2001.

4 Корнев А.Н. «Нарушения чтения и письма». – СПб., 1997.

5 Денисова И.А. «Дифференцированный подход в предупреждении и преодолении дисграфий у младших школьников с общим недоразвитием речи. (Автореф. дисс на соискании уч. степени канд. псих. наук. – Алматы, 2007.)

6 Бессонова Т.П., Ворошилова Е.Л. «Предупреждайте и устраняйте недостатки письменной речи у детей» //«Воспитание и обучение детей с нарушениями развития» №8. – 2008.

Түйіндемесі

Ауесбек У.Д. – Абай атындағы ҚазҰПУ, Арнайы білім беру кафедрасының 2-курс магистранты

Омирбекова К.К. – ғылыми жетекші, п.ғ.к, Абай атындағы ҚазҰПУ-дың арнайы білім беру кафедрасының профессоры.

Жазбаша сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларға Әртүрлі деңгейде коммуникативтік, когнитивтік және жалпы оқу дағдыларының қалыптасуының ауытқулары тән.

Тәжірибеге сүйенетін болсақ, жазбаша сөйлеу тілін тексеру мен түзету жұмыстарында аталған ерекшеліктерге баса назар аударыла бермейтіні анықталды. Сонымен қатар, қазіргі таңда көптеген зерттеушілер функционалдық базистің жазбаша сөйлеу тілінің қалыптасуы мен дамуында маңызды орын алатындығын атай отырып, жазбаша сөйлеу тілінің алғышарттарымен максатты жұмыс - дисграфиясы бар балалармен коррекциялық-логопедиялық жұмыстың нәтижелі болуына септігін тигізетінін атап айтады.

Мақалада алғаш рет қазақ тілді жалпы білім беру мектептерінің бірінші сынып оқушыларының жазуға алғышарттарының жағдайы берілген. Зерттеу нәтижесі көрсеткендей, бірінші сынып оқушыларының 25-30%-да жазбаша сөйлеу тілінің функционалдық базисінің әр түрлі деңгейде жетіспеушілігі байқалған. Фонематикалық түсініктер, қоршаған ортаны бағдарлау, графомоторлық дағдылар мен байланыстырып сөйлеудің бұзылысы кеңінен таралғандығы анықталды.

**Түйін сөздер:** жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысы, түзетушілік-логопедиялық жұмыс, функционалдық алғышарттар, фонематикалық түсініктер, қоршаға ортаны бағдарлау.

#### Summary

**AuesbekUldana** – student doing her masters at 2 year at KazNPU, Department of special education. Scientific supervisor is **C. K. Omirbekova** Ph. D., Professor of special education of the Department of special education KazNPU.

#### The functional prerequisites of writing first-graders.

There are following characteristics for students with disorders of written speech:

- general mental underdevelopment;
- disadvantages time and spatial concepts.

Speech therapist must attend on these features in practice of correction work on overcoming writing problems/ However, many researchers give attention of particular importance to the functional basis in the formation of the letter; believe that purposeful work on the development of the preconditions will be helpful for effective organizations correctional-speech correctional work with dysgraphia.

The first part presents the state of the functional prerequisites letter-writing students of the first classes of comprehensive schools with the Kazakh language of instruction. The results of the study showed that 25-30 % of children of first graders met in varying degrees insufficient formation of functional prerequisites of writing. Common was not enough for the development of phonemic representations, spatial orientation, and graph motoric of skills of coherent speech.

**Keywords:** violation of written speech, correctional and speech therapy work, functional background, phonemic representation, the spatial orientation.

УДК 376

### РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Голуб Н. М.** – к.п.н., доцент кафедры здоровья человека и коррекционного образования Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды, г. Харьков, Украина, [nataly.golub@mail.ru](mailto:nataly.golub@mail.ru)

В статье рассматриваются особенности реализации концепто-коммуникативного подхода в работе с младшими школьниками с общим недоразвитием речи и нарушениями письменной речи. Показано, что организация логопедического воздействия в рамках лексических тем способствует формированию у детей необходимого познавательного-коммуникативного опыта, повышает результативность коррекции и развития у них письменной-речевой деятельности.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, нарушения формирования письменной речи, младшие школьники.

На этапе школьного обучения у многих детей с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечается нарушение формирования письменной речи (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, З. А. Мовкебаева, Л. Г. Парамонова, И. В. Прищепова, М. Н. Русская, Е. Н. Российская, И. Н. Садовникова, Е. Ф. Собонович, В. В. Тарасун, Н. В. Чередниченко, Г. В. Чиркина, М. К. Шеремет и др.). Нарушение формирования письменной речи (НФПР) обусловлено недоразвитием устной речи, а в ряде случаев и парциальной несформированностью гностических, мнестических, мыслительных функций (Т. В. Ахутина, И. Т. Власенко, А. П. Воронова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, З. А. Мовкебаева, О. П. Усанова, Т. А. Фотекова, Л. С. Цветкова и др.).

Сочетание стойких и различных по своей природе ошибок свидетельствует о системном характере нарушения у детей с ОНР письменной-речевой деятельности. Отмечается выраженная недостаточность её содержательно-процессуального компонента, который включает целый ряд составляющих: фонемо-графическую, лексико-семантическую, грамматическую, лингвистическую, орфографическую, когнитивно-смысловую при чтении/ составлении текста [1].

Таким образом, в большинстве случаев при ОНР имеет место сочетание недостатков всех уровней организации письменной речи: сенсомоторного, языкового, смыслового. Как показывают исследования Р. И. Лаласвой, Л. Г. Парамоновой, И. В. Прищеповой и др., нарушение языкового уровня

превалирует и с наибольшими трудностями поддаётся коррекции. Кроме этого, для детей с ОНР и НФПР часто характерны: слабая мотивация, недостаточное развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, низкая познавательная активность и самостоятельность (Ю. Е. Вятлева, Н. М. Голуб, В. В. Тарасун, Н. В. Чередниченко, А. В. Ястребова).

Недостатки чтения и письма тормозят формирование у учащихся с ОНР и НФПР рече-языковой, в том числе коммуникативной, компетенции, что снижает возможности адаптации детей в социуме. Коррекция ОНР и НФПР должна опираться на общедидактические и специальные принципы (О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, Г.А. Каше, Р.И. Лаласва, Р.Е. Левина, Е.М. Маспокова, Е.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, М.К. Шеремет, А. В. Ястребова и др.). В данной статье мы остановимся на концепто-коммуникативном подходе в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с ОНР и НФПР. Термин «концепт» является ключевым понятием когнитивной лингвистики (С.А. Аскольдов (Алексеев), 1928; Е.С. Кубрякова, 1991, 1996; Д.С. Лихачёв, 1993; Р. М. Фрумкина, 1995; Ю. С. Степанов, 1997, и др.). С.А. Аскольдов (1928) определил концепт как мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределённое множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода. Автор считал, что концепт может замещать как реальные предметы, так и некоторые стороны предмета или реальных действий.

Е.С. Кубрякова (1996) характеризует концепт как единицу ментальных или психических ресурсов нашего сознания, как оперативную содержательную единицу памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике.

З.Д. Попова, И.А. Стернин (2001) рассматривают концепт как глобальную мыслительную единицу, представляющую собой «квант структурированного знания». Концепт, по их мнению, репрезентируется в языке лексемами, фразосочетаниями, словосочетаниями, предложениями, текстами и совокупностями текстов.

В логопедической работе с детьми с ОНР и НФПР мы можем соотносить концепты с лексическими темами. Опора на концепты способствует:

1) формированию у учащихся мировоззрения, которое состоит из системы концептов. Концепт является совокупностью всех смыслов, которые передаются отдельным словом или целым спектром слов и высказываний. Концепты включают содержательную составляющую (их основой выступают понятия, отражающие существенные и необходимые признаки предметов или явлений), к тому же имеют ряд эмоциональных, экспрессивных, оценочных компонентов. Концепты выступают строительным материалом для концептуальной системы, которая формируется в процессе онтогенетического развития ребёнка;

2) отражению предметов, явлений, событий в их разнообразных логических связях;

3) включению ребёнка в различные виды речевых практик в процессе учебно-познавательной, игровой, изобразительной и других видов его деятельности.

Что касается коммуникации, то она является процессом межличностного обмена информацией с помощью системы символов, знаков и поведения (словарь Вебстера, 1983). Механизмы процесса коммуникации, его структура и функции отражены в трудах Б. Г. Ананьева, М. С. Андрианова, А.А. Бодалева, С. В. Бориснева, И. А. Зимней, О. В. Киричука, А. А. Леонтьева, У. Литлвуд, Б.Ф. Ломова, Р.Олрайт, Ю.И. Пассова, Г.Е. Пифо, С. Л. Рубинштейна и др. Рассматривая модель вербально-коммуникативной функции, сущностью реализации которой является смысловосприятие и смыслопорождение. И.А. Зимняя [2] выделяет в ней три уровня: 1) перцептивно-моторный (физиологический аспект: восприятие или выработка акустических, оптических, проприоцептивных сигналов); 2) формирование и формулирование мысли; 3) смыслообразующий (высший синтез смыслокомплексов, который осуществляется посредством универсального предметного кода).

Следует подчеркнуть то, что единицей речевого общения выступает высказывание, которое представляет собой текст или часть определённого контекста, отражает реальную действительность, является результатом восприятия и оценки окружающего мира (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А.А. Леонтьев и др.). Что касается письменной речи, то чтение и письмо являются процессами коммуникации средствами письменных или печатных текстов.

Важной задачей коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР является формирование у учащихся коммуникативной компетенции: способности успешно общаться с окружающими, получать позитивные результаты взаимодействия с ними при использовании средств устной и письменной речи. С целью развития у учащихся коммуникативной функции необходимо моделировать

различные дидактические ситуации и предлагать детям такие виды письменных заданий, которые интересны им своей коммуникативной направленностью. И при восприятии текста, и при его создании учащихся нужно ориентировать на то, что в тексте должны быть две основные составляющие: коммуникативное намерение автора текста (о чём именно сообщается) и оформление этого намерения (какими языковыми средствами реализуется замысел). В коррекционно-развивающей работе, соответственно, выделяется два важных направления: над содержательной стороной письменной-речевой продукции и над языковыми средствами, которые используются для её оформления.

Таким образом, раскрыв сущность концепто-коммуникативного подхода, отметим следующее:

- логопедическая работа с детьми с ОНР и НФПР должна быть направлена на коррекцию и развитие у них всех сторон речи, при этом ключевым фактором является организация указанной работы в рамках лексических тем, которые связаны с определёнными концептами и обеспечением соответствующих видов коммуникативно-речевой практики;

- с дидактической точки зрения, концепт может служить отражением важных составляющих социального опыта: знаний, умений, навыков, определённых этических и эстетических норм, правил и стратегий общения с окружающими, элементов духовного наследия народа, местного быта и культуры. Это позволяет моделировать комплекс тематически связанных между собой дидактических коммуникативных ситуаций, которые способствуют более успешному речевому развитию и социальной адаптации детей с ОНР и НФПР;

- целесообразность использования комплекса письменных заданий, объединённых одной лексической темой, заключается в том, что к восприятию содержательной стороны таких заданий дети более подготовлены, что, в свою очередь, позволяет уделять больше внимания работе над языковыми особенностями предъявляемого речевого материала;

- работа с речевым материалом в рамках заданной лексической темы способствует уточнению звуко-буквенной и морфемной структуры слов по данной тематике, позволяет закрепить оптические образы слов определённого семантического поля, их двигательные (кинестетическо-кинестические) программы, лежащие в основе графического отображения слов на письме. Работа с таким материалом облегчает восприятие детьми парадигматических и синтагматических отношений: сочетаемость слов, повторяемость одних и тех же лексем с изменением их формальных признаков создают необходимые условия для усвоения закономерностей процесса словоизменения; наблюдения детей за морфологическим строением определённых лексем раскрывают закономерности процесса словообразования; построение предложений со знакомыми лексемами демонстрирует ученикам особенности синтаксической организации речи. В целом, это повышает результативность работы по коррекции и развитию фонемо-графической, лексико-семантической, грамматической, лингвистической, орфографической, когнитивно-смысловой составляющих содержательно-процессуального компонента письменной-речевой деятельности учащихся;

- в различных дидактических ситуациях основной единицей при восприятии и, соответственно, при порождении речи выступает текст, поэтому важной является целенаправленная подготовка детей к работе с текстом как речевой и языковой единицей, как процессом и результатом речемыслительно-языковой деятельности;

- в рамках определённой лексической темы целесообразно использовать тексты различного характера и структуры, с разной по степени сложности смысловой нагрузкой, с теми или иными лингвистическими особенностями. Работа с текстовым материалом должна способствовать решению чётко определённых учебно-воспитательных, коррекционно-развивающих задач;

- в рамках каждой лексической темы необходимо реализовывать задачу развития у детей связной речи. Лексическая подготовка способствует повышению качества текстовой деятельности. Для реализации замысла индивид отбирает и использует те или иные языковые средства. Такой выбор имеет вероятностный характер, поскольку в соответствии с темой высказывания осуществляется отбор лексем определённого семантического поля. На выбор той или иной вербальной единицы влияет соотношение создаваемого высказывания с объективной реальностью, а также характерные для данного языка нормы функционирования, в том числе правила использования на письме лексико-грамматических средств (что и должно отрабатываться с детьми на логопедических занятиях);

- использование комплекса письменных заданий в рамках определённой лексической темы нацелено на воспитание у учащихся активной позиции в процессе обучения. Погружаясь в «тему», дети чувствуют себя более информированными и компетентными. Такая направленность в работе формирует познавательные интересы, самостоятельность учащихся, способствует развитию у них



мыслительных процессов, что, в целом, создаёт более благоприятные условия для коррекции и развития у младших школьников с ОНР и устной, и письменной речи.

Покажем это на примере коррекционно-развивающих заданий, которые объединены лексической темой «Семья» и могут использоваться в логопедической работе с младшими школьниками 3-х и 4-х классов при устранении у них ОНР и НФПР.

Задание № 1. 1) Прочитать текст. Отделить в предложениях слова друг от друга.

Сегодня понедельник. В нашем доме тихо. Куда все подевались? Коту Василию стало грустно. Он свернулся в клубок и заснул.

2) После проверки выполненной работы переписать текст, отделяя на письме каждое слово.

3) Устно ответить на вопросы: Почему в доме тихо? Куда же все подевались?

Задание № 1 направлено на формирование лингвистической, грамматической, орфографической составляющих содержательно-процессуального компонента письменно-речевой деятельности и развитие навыков языкового анализа: выделение слова как языковой единицы, анализ предложения на слова; выделение предлогов как отдельных, хотя и неполнозначных (служебных) слов, работа с предложно-падежными конструкциями, дифференциация приставок и предлогов с закреплением правила о раздельном написании предлогов). Задание направлено и на развитие когнитивно-смысловой составляющей: детям предлагается внимательно прочитать текст и объяснить, почему коту Василию грустно – для этого использовать не только содержащуюся в тексте прямую ссылку на то, что в доме никого нет, но и самостоятельно установить причину этого: в тексте речь идёт о понедельнике, а понедельник – не выходной день, поэтому взрослые на работе, а дети в школе или в детском саду.

Задание № 2. 1) Прочитать текст. Восстановить те слова, в которых «потеряны» буквы.

В семье двое детей. В воскресенье мама повела дочку и сына в м...газ...и игрушек. Наташа выбрала для себя к...к...у и игрушечную п...с...ду для чая. Виталику понравились маленькая м...л...а и серенький з...йч...к. Мама купила детям ...гр...шки.

Задание № 2 направлено на формирование у учащихся звуко-буквенного анализа и синтеза слов. Выполнение задания требует внимательного чтения текста и опоры на контекст при восстановлении структуры каждого слова, в котором пропущены буквы. Предложенная учащимся работа способствует коррекции и развитию у них фонемо-графической, лингвистической, орфографической, когнитивно-смысловой составляющих.

Задание № 3. 1) Прочитать словосочетания. Найти и исправить ошибки (главное слово в словосочетаниях не изменять, исправить окончания зависимых слов):

Веселая дети;	высокая папа;
красивое мама;	дружный семья;
семейные фотоальбом;	яркая фотографии.

2) С исправленными словосочетаниями устно составить рассказ «Семейный фотоальбом».

Задание № 3 направлено на коррекцию и развитие грамматической и когнитивно-смысловой составляющих содержательно-процессуального компонента письменно-речевой деятельности. Сначала дети исправляют грамматические ошибки (установив число и род главного слова в словосочетании – существительного, приводят в соответствие форму зависимого от него прилагательного). После выполнения грамматической задачи учащимся предлагается подумать, как использовать эти же словосочетания для составления устного рассказа.

Задание № 4. 1) Прочитать текст, ответить на вопросы.

Я Саша. У моей мамы Елены есть сестра Ольга. У тётки Оли есть сын Виталик.

а) Кем приходится Саше Виталик?

Он – дядя, племянник, брат, двоюродный брат (нужное слово оставить, остальные зачеркнуть).

б) Кем приходится Саша тётке Оле?

Он – брат, двоюродный брат, дядя, племянник.

Задание № 4 помогает закрепить знания и представления детей о родственных отношениях. В тех случаях, когда у учащихся возникают трудности, задание выполняется под контролем педагога (ученикам можно предложить нарисовать всех, о ком упоминается в тексте, написать имена изображенных на рисунке людей). Указанное задание способствует коррекции и развитию лексико-семантической, когнитивно-смысловой составляющих содержательно-процессуального компонента письменно-речевой деятельности учащихся.

Задание № 5. 1) Вставить слова «дедушка», «внук» в диалог. Подумать, где нужно написать слово «дедушка» с большой буквы.

- ....., расскажи мне, в какие игры ты игрался, когда был маленьким.
- Играл в солдатиков, в жмурки, – ответил .....
- А почему не игрался с лего-конструктором? – спросил .....
- Когда я был маленьким, тогда лего еще не придумали. – сказал .....

Следует отметить, что тексты-диалоги имитируют разные ситуации общения, поэтому, как правило, вызывают у детей непосредственный эмоциональный отклик, стимулируют проявления их речевой и познавательной активности. Во время чтения текстов-диалогов учащиеся более внимательны, они глубже задумываются над тем, какие мысли, желания, чувства высказываются персонажами в той или иной ситуации. В задании № 5 перед учащимися поставлена задача восстановления пропущенных фрагментов текста-диалога, что требует от них вдумчивого чтения для того, чтобы безошибочно определить, в каком месте указывается на того, кто говорит, а в каком месте называется тот персонаж, к которому обращаются с репликой. Предложенное задание направлено на коррекцию и развитие когнитивно-смысловой, лингвистической составляющих содержательно-процессуального компонента письменно-речевой деятельности учащихся с ОНР и НФПР.

Задание № 6. 1) Прочитать текст.

Игорь и Толя поссорились. Им обоим хотелось играть с плюшевым медвежонком. Они вырвали игрушку друг у друга и оторвали мишке ланку. Теперь мишка лежит в коробке, а мальчики сидят молчаливые и сердитые. Их маленькая сестрёнка Ирочка смотрит на них и думает, как же помирить братьев.

2) Продолжить и закончить рассказ.

Предложенное задание направлено на коррекцию и развитие когнитивно-смысловой составляющей содержательно-процессуального компонента письменно-речевой деятельности младших школьников. Поскольку детям предлагается самим продолжить рассказ, задание включает элемент творчества. При затруднениях педагог стимулирует поиск той информации в тексте, которая помогает справиться с поставленной задачей: концовкой должно быть сообщение о примирении братьев, средством примирения – починка игрушки, установление между детьми правил и очередности игры.

Рассмотренные виды заданий направлены на формирование у детей ряда учебных действий с ориентацией и опорой на вербальный контекст (речевой материал в таких заданиях является небольшим по объёму, а имеющиеся в нём смысловые ориентиры помогают учащимся решать лексические, грамматические, фонемо-графические, лингвистические и другие задачи). Работа с речевым материалом, подобранным в рамках лексической темы, с одной стороны, способствует формированию умений воспринимать и понимать текст, с другой стороны, подводит детей к самостоятельному составлению тематических текстов. Таким образом, реализация концепто-коммуникативного подхода позволяет моделировать на логопедических занятиях важные с дидактической точки зрения познавательные и коммуникативные ситуации, предлагать учащимся для выполнения комплексы коррекционно-развивающих письменных заданий, объединённых определённой лексической темой. Это способствует повышению познавательной и речевой активности детей с ОНР и НФПР, оптимизирует работу по коррекции и развитию у них письменно-речевой деятельности.

1 Голуб Н.М. Корекція порушень писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку: монографія / Н.М.Голуб. – Харків: Майдан, 2014. – 366 с.

2 Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж: Модек, 2001. – 432 с.

#### Түйіндемe

Голуб Н. М. – Г. С. Сковорода атындағы Харьков ұлттық педагогикалық университетінің Адам денсаулығы және түзету білім беру кафедрасының доценті, н.ғ.к. Харьков қ., Украина.  
nataly.golub@mail.ru

**Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар кіші мектеп жасындағы балаларда жазбаша сөйлеу тілінің қалыптасуындағы бұзылыстарды түзету кезінде концепто-коммуникативті тәсілдемені жүзеге асыру**

Мақалада жазбаша сөйлеу бұзылыстары және жалпы сөйлеу тілінің дамымаушылығы бар кіші мектеп жасындағы балалармен жұмыста концепто-коммуникативті тәсілдемені жүзеге асырудың ерекшеліктері қарастырылады. Лексикалық тақырыптар аймағында логопедиялық әсер етуді ұйымдастыруда балаларда қажетті танымдық-коммуникативті тәжірибені қалыптастыруға, түзету нәтижесін жоғарылатуға және оларда жазбаша-сөйлеу әрекетін дамытуға әсер ететінін көрсетеді.

**Түйін сөздер:** жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, жазбаша сөйлеу тілі қалыптасуының бұзылуы, кіші мектеп жасындағы балалар

#### Summary

Golub N.M., Ph. D. (pedagogical sciences), docent of the department of the human health and correction education Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda, Kharkiv, Ukraine, nataly.golub@mail.ru

#### Realization of concepto-communicative approach in correction of reading and writing disorders of primary schoolchildren with general underdeveloped speech

In the article there are considered the features of the conceptional and communicative approach implementation in working with younger pupils with the general underdevelopment of speech and written speech disorders. It is shown that the organization of speech therapy impact within the lexical topics contributes to the required children's cognitive and communicative experience formation, it increases the effectiveness of correction and development of their writing-speech activity.

**Keywords:** general underdeveloped speech; disorders of reading and writing formation, primary schoolchildren

УДК 376-056.264

#### МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН ІІ ДЕҢГЕЙДЕГІ БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІ БІЛІКТІЛІКТЕРІНІҢ ҚАЛПЫ

Өмірәлі Ә.С. – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Дефектология мамандығы 2 курс магистранты  
aliya\_08\_1987@mail.ru

Ғылыми жетекшісі: Өмірбекова К.Қ. – п.ғ.к., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ.  
kutzhan@rambler.ru > арнайы білім беру кафедрасының профессоры.

Мақалала мектепке дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған ІІ деңгейдегі балалардың коммуникативтік дағдыларының жағдайы қарастырылған. Мақаланың өзектілігі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтың сөйлеу тілінің ерекшеліктері мен дамыту бойынша түзету жұмысының тиімді әдістері толық зерттелмегенімен, қазақ тілді балалардың диалогтың сөйлеу тілін дамытуға арналған әдістемелік қамтылмағандығымен түсіндіріледі. Коммуникативті біліктіліктің көрсеткіші – баланың басқа адамдармен сөздік қатынасқа түсе білу қабілеті. Коммуникативті әрекеттің қалыптаспауы баланың құрбылар арасында және жалпы социумда әлеуметтік бейімделуін қиындатады. Баланың қатынасқа түсу қабілетінің жоғары болуы оның кез келген әлеуметтік ортада бейімделуінің кепілі болып табылады. Сондықтан коммуникативті дағдыларын ерте жастан қалыптастырудың маңызы зор. Коммуникативті дағдыларын қалыптасуында диалогтың маңызы зор. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілі жағдайға байланысты, балалар өз ойларын байланыстырып жеткізу дағдылары қалыптаспаған, өз ойларының дәлелдемесі бәсе алмайтыны белгілі. Балалар өз құрбыларына деген қызығушылық болғанымен, бір бірімен қатынасқа түскенде әр кім өз бетімен сөйлеп, басқалардың сөзін тыңдамайды, жауап бермейді. Зерттеу жұмыстарының нәтижелері мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қарым-қатынас біліктіліктерін ұйымдастырылған әрекет барысында қалыптастырып, дамыту қажеттілігін дәлелдеді.

**Түйін сөздер:** арнайы білім беру, коммуникативті біліктілік, ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар, мектепке дейінгі білім алу.

Сөйлеу тілі баланың өмірінде әртүрлі қызмет атқарады. Негізгі және бастапқы қызметі коммуникативті қызмет болып табылады, яғни сөйлеу тілінің міндеті - қатынас құралы болу. Сөйлеу тілінің қызметінің қалыптасуы баланы тілдің фонетикасын, лексика мен грамматикалық жағын, тілдің формаларын (диалог пен монолог) меңгеруге ынталандырады.

Қазіргі таңда қоғамда, әлеуметтік жағдайда болып жатқан өзгерістер оқу-тәрбие үдерісінде байқалады. Бұл алдына қойылған міндеттерді шығармашылық тұрғыдан шешуге, бірегей ойлауға қабілетті тұлғаны қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Коммуникативті әрекет мектеп жасына дейінгі кезеңде маңызды әрекеттің бірі, себебі оның қалыптаспауы баланың құрбылар арасында және жалпы социумда әлеуметтік бейімделуін қиындатады. Сөйлеу тілінің коммуникативті қызметі жалпы зияткерлік және сөйлеу тілінің даму деңгейімен, баланың әртүрлі әрекетке кірісу сипатымен, ересектермен қатынасқа түсу үрдісінің сапасымен қамтылады.

Қатынас күрделі және сан қырлы әрекет болғандықтан, адам алдыңғы ұрпақтар жинаған әлеуметтік тәжірибені меңгерген айырықша біліммен дағдыларды қажет етеді. Адамның қатынасқа

Тапсырманы орындау барысында қиындықтар туандаған жағдайда (ұзаққа созылған кідіріс, әңгімелеу кезіндегі үзіліс, тапсырманы бастау кезіндегі қиындық) анықтауыш және сілтеуіш сұрақтар түрінде көмек көрсетіліп тұрды.

Қатынас құралдарын бағалау критерийлері Р.Е. Левина бойынша алынды. Тапсырманы жоғары деңгейде орындау 3 баллмен белгіленді. Тапсырманы орындау бойынша біз жоғары, орташа, төмен деңгей деп белгіледік.

*Жоғары деңгей:* тапсырманы толық, өз бетімен орындауы, нұсқауды бірден түсінуі, материалды қисынды, мәнерлі әңгімелеп беруі, сөйлемдерді дұрыс құрастыруы, қатынасқа түсу кезіндегі баланың белсенділігі, қызығушылық танытуы (3 балл).

*Орташа деңгей:* ересектердің көмегін қажет етеді, сөздік қорының таяздығы, өрескіл аграмматизмдер, бала қатынас кезінде белсенді және ықылас білдірмейді. Тапсырмаға деген қызығушылық арттайды, зейінсіз, сөзі мәнерсіз (1-2 балл).

*Төмен деңгей:* тапсырманы орындаудан бас тарту, орындамау (0 балл).

Екінші серия тапсырмалары балалардың қатынас формаларын анықтауға бағытталған.

Балалардың ересектермен қатынасқа түсудің негізгі формасын анықтау үшін М.И. Лисинаның әдістемесін қолдандық. Бұл әдістемесі бойынша қатынастың үш түрін зерттейді: *жағдайаттық-іскерлік, жағдайаттықтан тыс-танымдық, жағдайаттықтан тыс-тұлғалық.*

Қатынастың *жағдайаттық-іскерлік* түрін зерттеу кезінде балалармен ерекшектің қатысуымен ойын ұйымдастырылды. Ол алдымен ойынның шартын түсіндіріп, ойыншықтарды қалай қолдану керек екенін түсіндірді. Содан кейін бала өз әрекетін бастайды. Ересек баланын ойынын бақылап, қажет болса көмек беріп тұрды (баланың сұрақтарына, ұсыныстарына жауап беру). Бала мен ересектің қатынасқа түсуі ойыншықпен практикалық әрекеті негізінде болды.

Қатынастың *жағдайаттықтан тыс-танымдық* түрін зерттеу кітапті оқу және талқылау негізінде жүргізілді. Кітаптар таңдағанда балалардың жасын ескерілді және танымдық сипатта болды. Ересек адам балаға кітапті оқып беріп, суретте не бейнеленгенін түсіндіріп отырды. Сонымен бірге балаға өз білгенін айтуға мүмкіндік берілді және ол қойылған сұрақтарға жауап берді. Бала ұсынылған бірнеше кітаптар арасынан өз еркімен ұнаған біреуін таңдап алды.

Қатынастың *жағдайаттықтан тыс-тұлғалық* түрін зерттеу барысында балалармен жеке тақарыптары бойынша әңгіме жүргізілді. Ересек балаға оның жаңұясы, достары туралы сұрақ қойды. Сонымен қатар ересек өзі, достары туралы, өзінің адамгершілігі мен кемшіліктерін бағалай отырып, әңгімелесуде белсенді және тең қатысушы болуға тырысты.

Ересектермен қатынасқа түсу кезіндегі диалогтың түрлерін анықтау үшін эксперимент жүргізуші балаға алдын ала дайындалған ойыншықтар мен кітаптарды көрсетіп, қайсысымен ойнағысы келетінін сұрап біліп алды (ойыншықтармен ойнау, кітап оқу, әңгімелесу). Тексеру келесі түрде өткізілді: логопед балаға әртүрлі жағдайаттарды ұсынады: ойыншықтармен ойнау, суреттегі атау немесе әңгімелесу. Баладан «Не істегің келеді?»- деп сұрайды. Логопед бала таңдаған әрекетті ұйымдастырады. Содан кейін логопед қалған екі әрекетті ұйымдастырады. Егер бала өз бетімен әрекетті таңдауға қиналатын болса, логопед аталған әрекеттерді ретімен орындауды ұсынады (ойнау, атау, әңгімелесу). Әр ұйымдастырылған әрекетті орындауына 15 минут бөлінді. Эксперимент барысында тексеру хаттамасы толтырылды. Хаттамада балалардың әрекетінің көрсеткіштері жазылып отырылды: жағдайаттардың реттілігін таңдау; алғашқы минуттарда зейіннің негізгі нысаны; зейін нысанына деген белсенділігінің сипаты; эксперимент барысында баланың өзін жайлы сезіну деңгейі; сөйлеуін талдау; балаға ыңғайлы әрекеттің ұзақтылығы.

Балалардың құрдастарымен қатынасқа түсуінің ерекшеліктері С.С.Бычкованың әдістемесі бойынша анықталды. Тексеру әдістемесі - бақылау. Балаларға үстел үсті «Мақта қыз» ойыны ұсынылды.

Балалардың қатынасқа түсу дағдыларының қалыпташу деңгейін бағалау критерийлері:

- ақпаратты тарату: қатынасты орнату үшін ойын серігінің көзіне тік қарауы; құрбысының атын атауы, өз ықыласымен амандасып, қоштасады, құрбысымен конфликтке түспейді;
- ақпаратты қабылдау: бала құрбысының сөзін бөлмейді, болған жағдайда кешірім сұрайды; ойын серігінің көңіл күйін түсінеді (бірге мазасызданады); құрбысының дөрекі сөйлеуі қабылданбайды.

Эксперимент барысында қол жеткізген нәтижелері сандық және сапалық талдаудан өткізілді. Барлық жағдайда көрсеткіш ретінде баланың эмоционалды реакциялары (мимика, көзбе көз кездесу, жест) және балалардың сөйлеуінің көлемі, құрылысы; сөйлем түрлері; айтқан сөзінің типі (бас тарту, эхололия, персеверация, констатациялық, бағалау, тұлғалық).

түсу қабілетінің жоғары болуы оның кезкелген әлеуметтік ортада бейімделуінің кепілі болып табылады. Сондықтан коммуникативті дағдыларын ерте жастан қалыптастырудың маңызы зор. Коммуникативті дағдыларын қалыптасуында диалогтың маңызы зор.

Диалогтың сөйлеу тілі (диалог) – сөйлеу тілінің пайда болуының алғашқы формасы.

Жалпы сөйлеу тілі дамымауы жеке психикалық функцияларының жетілмеуімен, эмоционалды тұрақсыздығымен, коммуникативті актісінің тұрақты бұзылумен сипатталады. Бұл баланың коммуникативті біліктілігінің дамуын тежейді. Жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар балаларды жан жақты, әртүрлі қырынан: клиникалық (Е.М.Мастюкова), психолонгвистикалық (В.К.Воробьева, Б.М.Гриншун, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Саботович, Л. Б Халилова), психологиялық-педагогикалық (Ю.Ф.Гаркуша, В.П.Глухов, Г.С. Гуменная, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Т.Е.Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, т.б.) зерттегенмен, қазіргі таңда мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың коммуникативті біліктіліктерін жетілдіру мәселесі толығынан зерттелмеген.

«Диалог – ауызша сөйлеу түрі, екі немесе бірнеше адамдар арасындағы әңгіме» делініп, әр жанрдағы диалогтың атқаратын қызметі жеке-жеке айтылады. Бұл айтылған жайлар орыс тіл ғылымы мен әдебиетіндегі диалогтың зерттелу жайынан хабардар етсе, өзге тіл білімі мен әдебиеттану ғылымында да диалогтың зерттелу жайы назардан тыс қалмаған.

Арнайы әдебиеттерді талдау негізінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың коммуникативтік дамуының ішінде диалогтық сөйлеу тілінің қалпын анықтауға бағытталған эксперимент жүргізу қажеттілігі туындады.

Алдымызға қойған мақсатына байланысты келесі *міндеттер* белгіленді:

- балалардың коммуникативтік дамуының (диалогтық сөйлеу тілінің) ерекшеліктерін анықтау.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қатынас ерекшеліктерін анықтау жұмысы «Түзеу үлгісіндегі сөйлеу мүмкіндіктері шектеулі балаларға» арналған №66, №54 балабақша және мектепке дейінгі № 58 мекеменің базасында жүргізілді.

Экспериментке ортаңғы және ересек тобының балалары қатысты: ЖСТД – 16 бала (ЭТ-эксперименталды топ); сөйлеу тілі қалыпты дамыған -16 (БТ-бақылау тобы). ЖСТД балалардың арасында ринолалиясы, дизартрияның көмескі түрі бар балалар болды. Барлық балалардың есту және қору қабілеті, зияты қалыпты жағдайда.

Зерттеу кезінде келесі *әдістер* қолдандық: медициналық, психологиялық және педагогикалық құжаттармен танысу; ата-аналар арасында сауалнама жүргізу; педагогикалық эксперимент, зерттеу нәтижелерін талдау.

Зерттеудің дайындық кезеңінде балалардың медициналық және психологиялық педагогикалық құжаттарымен танысып, тәрбиешілермен әңгімелесу жүргізілді. Нәтижесінде балалардың дамуы туралы мәліметтер жинақталды. Бұл жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу коммуникациясының ерекшеліктерін анықтау міндетін шешу қажеттілігімен негізделген. Зерттеу жалпы педагогикалық қағидаларға және арнайы педагогика қағидаларына (кешенділік, жүйелілік) сүйене отырып жүргізілді.

Эксперимент барысында сөйлеу коммуникациясын зерттеу екі бағытта жүргізілді:

- ересектермен сөйлеу қатынасқа түсу кезіндегі диалогтың түрлерін анықтау;
- құрдастарымен сөйлеу қатынасқа түсу ерекшеліктерін анықтау;

Осы бағыттар бойынша сөйлеу коммуникациясын тексеруге арналған әдістемелер іріктеліп, дайындалды.

Зерттеу Р.Е. Левина [1] және М.И. Лисинаның [2] әдістемелері бойынша ұйымдастырылды. Тапсырмалар екі сериядан құрастырылды.

*Бірінші сериядағы* тапсырмалар Р.Е. Левинаның әдістемесі бойынша *баламен қарым-қатынас орнатуға* бағытталған болды. Ол үшін балалармен әңгіме жүргізілді. Әңгіме барысында баланың бөгде адаммен қатынасқа түсу, сұрақтарға жауап беру арқылы әңгімені үзбеуінің тәсілдерін анықтауға, байланыстырып сөйлеу тілінің даму деңгейінің қалпын анықтауға мүмкіндік алдық.

Эксперимент кезінде төменгідегідей критерийлерге сүйендік:

- тапсырманы орындауға деген ынтасы, қатынасқа түсу белсендігі;
- сұрақ қою, сұраққа жауап бере алу деңгейі;
- мимиканы, басқа да сөзсіз құралдарды қолдану, баланың көңіл күйі, сөз мәнерлігі (қатынастың экспрессивтігі);
- тапсырманы орындау кезінде көмекке жүгінуі, өз бетімен орындауы.

Экспериментальді және бақылау тобыныңдағы балалардың ересектермен қатынас сипатын зерттеу кезінде мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі кемістігі бар балалардың 55.6% жағдайатты-іскерлік түрін ұнатағыны анықталды. Ал бақылау тобында – 8.4% қатынастың осы түрін қалайтыны анықталды. Бақылау тобындағы балалар (сөйлеу тілі қалыпты жағдайдағы) ересектің ойнауға шақыруын қабылдап, қатынасқа тез түсіп, қатынасты ары қарай жалғастыруға қызығушылық танытты. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар қатынасқа көшірек түсіп, ересекпен қатынасты тез аяқтады.

Қатынас кезінде балалардың вербальды емес құралдарды пайдаланудың салдарынан вербальді реакцияларының төмендеуі байқалады (кесте 1).

Жағдайатты-іскерлік жағдайда балалардың ересектермен қатынасқа түсу кезінде вербальді емес құралдарды пайдалану ерекшеліктерін бағалау келесі параметрлер алынды:

5 балл – бала қатынасқа еркін түседі, әңгімені өзі бастайды, айтқан сөзді толық көлемде түсінді, тыңдай біледі, сұрақтарға толық жауап береді. 4 балл – бала әрекет кезінде бір-екі сұрақ қояды, сұрақтардың жауабын құрастыруда қиналады. 3 балл – бала тапсырманы орындауын бірден бастамайды, айтқан сөзді бірден түсінбейді, көп сөйлемейді, сұрақтарға жауап бермейді, басқа тақырыпқа ауысып кетеді, жесті көп қолданады. 2 балл – бала қатынасқа әзер түседі, белсенді емес, сұрақтарға жауап бермейді, сұрақты өз бетімен қоймайды, ыммен түсіндіруге тырысады. 1 балл – қатынасқа мүлдем түспейді.

Кесте 1

Жағдайатты-іскерлік жағдайда балалардың ересектермен қатынасқа түсу кезінде вербальді емес құралдарды пайдалану ерекшеліктерінің көрсеткіштері

Орташа көрсеткіш (балл)	Тексеріліп жатқан реакция		
	Жест	Көзбекоз кездесу	Ым
ЖСТД (ЭТ)	1,6	0,7	1,4
Қалыпты (БТ)	2,3	0,3	2,1

Балалардың ойын әрекеттері жеке сөздермен немесе сөз тіркестерімен, сирек жағдайда фразалармен сүйемелденіп тұрды. Сөйлеуінің көлемі, құрылысы; сөйлем түрлерін қолдану көрсеткіштері 2-кестеде көрсетілген.

Кесте 2

Мектеп жасына дейінгі балалардың жағдайатты-іскерлік жағдайда ересектермен қатынасқа түсу кезінде пайдаланған сөздердің салыстырма түрде бағалануы

Айтқан сөздердің орташа саны	Айтқан сөз түрлері		
	Бір сөзбен айтып жеткізу	Іскерлік сөздер пайдалану	Ақпарат беру
ЖСТД (ЭТ)	1,3	1,8	2,01
Қалыпты (БТ)	1,9	2,7	2,7

Мектепке дейінгі ЖСТД балаларда қоршаған ортамен қарым-қатынастың жоқтығы, құрдастарымен қарым-қатынас белсенділік танытпау, өз серігінің эмоционалды көңіл-күйін ажырата алмау, әлеуметтік іс-әрекетке және рөлдік іс-әрекетке құрдастарымен қарым-қатынасқа түспеуі көрініс береді.

Зерттеу барысында балалар бірдей емес қатынас түрлерін таңдады. Ең жиі қолданатын сөйлесудің коммуникативті түрі хабар ету мен сұрақтар болды. Мысалы, сұрақ-хабарлау: «Біз нені құрастырамыз?», «Итті»; сұрақ-сұрақ: «Саған көмектесейін бе?», «Бұл аяғыма?»; хабарлау – дәлелдеу мақсатымен қойылған сұрақ: «Былай істеу керек», «Былай ма?»; хабарлау-хабарлау: «мынау оның басы», «аяғы, оның қолы». Келесі коммуникативті түрлері сирек кездесті: әрекетке ынталандыру – орындаудан бас тарту немесе орындау: «ананы бер», «----»; хабарлау – хабарлау: «Мақұл, түйені құрастырайық», «міне бар».

Танымдық ынтымақтастық жағдайатта, ересек балалармен бірге кітаптарды көріп, әңгімеге тарта отырып, баланы танымдық қатынасқа ынталандыра отырып, балалар үшін танымдық ақпараттың көзі ретінде болды. Ересектермен жағдайатты танымдық қатынасқа түсуді сөйлеу тілі қалыпты

дамыған балалардың 66%, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың 34% қалады. Бұл жағдай барлық балалар үшін ұзақ мерзімді болды, балалар қызығушылық танытып, көзбе-көз кездесу, ымдауды кенінен пайдалана отырып қатынасқа тез түсе білді. Эксперимент кезінде алынған нәтижелер сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалар вербалды және вербалды емес құралдарды жиі пайдаланатыны дәлелденді. Эксперимент барысында байқалғаны екі топтың да балалары ересектермен қатынастың бастамашы функциясын атқарып, диалог тақырыбын белгілей білді, бірақ басталған вербалды ынтымастықты жалғастыруда әлсіз қабілеттілігі байқалды. Бұл кері байланыстың болмауының белгісі. Мектеп жасына дейінгі балалардың жиі қолданатын коммуникативті түрі хабарлау және сұрақтар болып табылды. Ал жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда кезектілігі өзгеше: сұрақтар және хабарлау. Сұрақтар жағдайдың шеңберінен шықпады. ЖСТД бар балалар ересектерге өтініш, ұсыныс білдіретін сөздер айтпады.

Ересектермен жағдайаттықтан тыс-тұлғалық қатынасқа түсу экспериментке қатысушылардың 6, 3% және 14% байқалды. ЖСТД балалардың жиі қолданатын сөйлеу түрі тұлғалық, танымдық және іскерлік болып табылды (берілген кезектілік оларды қолдану жиілігін білдіреді). Балалар ересектік назарын физикалық әлемнің құбылыстарына аударған жағдайлар кездесті («жол не үшін?»; «Бұл жаз.....»); суретте бейнеленген адамның тәртібінің ерекшелігінен көрі оның әрекетіне және сыртқы бейнесінің ерекшеліктеріне көңіл аударуы («Ол үкен»; «сай ішіп тұл»). Сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалардың арасында іскерлік сөздерді қолданған балалар жоқтың қасы болды және олар адамдардың әрекетіне, қадыр-қасиетіне байланысты сұрақтар қоя білді, бағалау (сыни) сөздер айтты.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар бағалау сөздерді сирек қолданды, «жақсы, жаман» сын есімдерді жиі қолданатыны анықталды («Ол жақсы», «Ол жаман») (кесте 3).

### Кесте 3

Мектеп жасына дейінгі балалардың жағдайаттан тыс-тұлғалық жағдайда ересектермен қатынасқа түсу кезінде пайдаланған сөздердің салыстырма түрде бағалануы

Айтқан сөздердің орташа көрсеткіші	Қолданған сөз түрлері			
	Үш және оданда көп сөздер пайдалану	Өзіндік айтулар	бағалау сөздер	Өз ынтымастымен айту
ЖСТД (ЭГ)	0,8	0,5	0,1	0,3
Қалыпты (БТ)	2,6	2,1	2,7	2,4

Балалардың ересектермен және құрбыларымен қатынасқа түсуі коммуникативті әрекеттің бір түрі болғандықтан, біз осы әрекеттердің ортақ көрсеткіштерін белгіледік.

Зерттеу кезінде алынған нәтижелер екі топтың балаларының диалогтың даму деңгейі әртүрлі екенін көрсетті (кесте № 4).

### Кесте № 4

Мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтың әртүрінің даму деңгейі (%)

Диалог түрі	Балалар	
	ЖСТД	Қалыпты
Жағдайаттық-іскерлік	83,7	20
Жағдайаттықтан тыс-танымдық	15	66
Жағдайаттықтан тыс-тұлғалық	1,3	14

Экспериментке қатысқан жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтың жағдайаттық-іскерлік түрінің даму деңгейі 83,7% құраса, қалыпты дамыған балаларда 20% құрады. Жағдайаттықтан тыс-танымдық диалогтың түрінің даму деңгейі эксперименттік топта 15%, ал бақылау тобындағы балаларда 66% құрады. Жағдайаттықтан тыс-тұлғалық диалогтың түрінің даму деңгейі эксперименттік топта 1,3%, бақылау тобындағы балаларда 14% көрсетті.

Диалогтың дамуының жоғары деңгейі қалыпты дамыған балалардың 41%, ал жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың арасында белсендігі жоғары деңгейдегі балалар болмады. Орташа деңгейдегі балалар – БТ -38%, ЭГ-21%; төмен деңгейдегі балалар - БТ -21%, ЭГ-79%. Ересектермен қатынаста түсуінің үш түрінен біреуін таңдауды кезінде (ойын, ересектермен әңгімелесу, кітап оқу және

талқылау) ұсынған кезде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар тобындағы үш бала алғашқыда ойынға көңіл аударды, бірақ кейін кітаптарға жақындады, соңында ересектермен бірге әрекеттенуді таңдады.; екі бала не істейтінін білмеді, оларға әрекеттердің кезектілігі ұсынылды. Ал қалған балалар ойын әрекетін таңдады. ЖСТД балалардың қатынасқа деген қажеттілігі төмен. Ересектен әрекеттегі серігі ретінде көмек сурауы, ересектермен тұлғалық қатынасқа түсуі өте сирек байқалды. Балаларда сөздің өнімінің құрылысының толық еместігі, мағналық жағының кемшілігі басым. Балалардың қарым-қатынасы көбінесе жағдайатты сипатта болды.

Экспреимент барысында балаларда коммуникативті қиындықтар бар екені дәлелденді. Қатынастың ынталандырушы компонентінің қалыптаспауының салдарынан сөйлеу құралдарыда төмен деңгейде болады: сөйлеу және қатынас белсендітінің төмендеуі, сөз ақпаратын қабылдауы төмен деңгейі, сөйлеу тілінің жағдайаттылығы, сөзге зауқы аз болуы. Экспериментке қатысушылардың вербальді емес құралдарды қолдануы да төмен деңгейде болды.

Зерттеу нәтижесінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілі жағдайатқа байланысты, балалар өз ойларын байланыстырып жеткізу дағдылары қалыптаспаған.өз ойларына дәлелдеме бере алмайды деп тұжырымдауға болады. Балалар өз құрбыларына деген қызығушылық болғанымен, бір бірімен қатынасқа түскенде әр кім өзбстімен сөйлеп, басқалардың сөзін тыңдамайды, жауап бермейді.

Эксперимент нәтижелері мектеп жасына дейінгі жаншы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қарым-қатынас біліктіліктерін ұйымдастырылған әрекет барысында қалыптастырып, дамыту қажеттілігін дәлелдеді.

Эксперимент кезінде қол жеткізген нәтижелерін түзету педагогикалық жұмысты жоспарлап, ұйымдастырғанда ескеру қажет.

1 Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения: Метод. пособие для воспитателя. - 2-е изд., испр. и доп. - М., 2005. - 128 с.

2 Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филлиева. - М.: «Просвещение», 1990. - 239 с.

3 Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. Москва-Воронеж, 1997. - С.291-300.

4 Зимняя И.А., Путиловская Т.С. Развитие речи как формирование умения решать коммуникативные речевые задачи. - М., 1998.

5 Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. - 1996. - №1. - С. 62-66.

#### Резюме

Омиралли А.С. – магистрантка 2 курса по специальности 6М010500 Дефектология [aliya\\_08\\_1987@mail.ru](mailto:aliya_08_1987@mail.ru)

Научный руководитель: Омирбекова К.К. – к.п.,н., профессор кафедры специального образования  
КазНПУ им Абая, [kafedraspkaznpv@mail.ru](mailto:kafedraspkaznpv@mail.ru)

#### Коммуникативные навыки детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В статье рассматриваются коммуникационные навыки детей дошкольного возраста с ОНР II уровня. Актуальность статьи объясняется тем, что у детей с ОНР с казахским языком обучения не достаточно исследованы особенности развития диалогической речи. Недостаток коммуникационных средств затрудняют социализацию ребенка. У дошкольников с ОНР отмечаются: отсутствие потребности в общении с окружающими, инактивность в контактах со сверстниками, неумение определять эмоциональное состояние партнера по общению, неспособность к просоциальным действиям и ролевому поведению во взаимодействии со сверстниками. В статье обоснованы направления коррекции коммуникативного развития дошкольников с ОНР.

#### Summary

Ominali A.S. – 2<sup>th</sup> course master speciality of chair speciality of 6M010500 Defectology, [aliya\\_08\\_1987@mail.ru](mailto:aliya_08_1987@mail.ru)

Scientific supervisor: Omirbekova K.K. – k.p. n., professor of chair special education KazNPU named after Abai,  
[kafedraspkaznpv@mail.ru](mailto:kafedraspkaznpv@mail.ru)

#### Communication skills of preschool children with broken speech-

The article discusses the communication skills of preschool children with broken speech- II level. The relevance of article is explained by the fact that effective methods are not fully investigated remedial works on the characteristics and development dialogicheskikh speech, not assimilation methods for dialogical speech in children with learning the Kazakh. Indication of communication actions impede the social adaptation of the child's peers and in general in society. The communication skills are very important for the formation of a dialogue.



УДК 159.9

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мустоянова А.С. - зав. кафедрой ПП и ПТ к.п.н., доцент Актюбинский университет им. С.Баишева, г.Актобе, Казахстан [altyn-ac@mail.ru](mailto:altyn-ac@mail.ru)

Шуриева А.Б. – аспирант ФГБОУ ВПО Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы г. Уфа, Башкортостан

В данной статье речь идет об изучении СДВГ (синдром дефицита внимания с гиперактивностью) у детей дошкольного возраста как предмета педагогической психологии. Проблема изучения психологических особенностей детей с СДВГ и их коррекция на данный момент весьма актуальна. Это связано с высокой распространенностью данного заболевания среди дошкольников. Выделено несколько подходов к определению сущности данного состояния.

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания с гиперактивностью, аспект, дети, дошкольники.

В связи с высокой распространенностью синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) в детской популяции (по данным И.П. Брызгунова, Н.Н.Заваденко, В.Р.Кучмы, М.Ю.Никаноровой, В.Н. Пугача, Л.С. Чутко, Ю.С. Шевченко - 4% - 9,5%) становится актуальной проблема изучения психологических особенностей детей этой категории и коррекции их для подготовки к обучению в школе. Данная проблема остается в педагогической психологии малоизученной. Синдром дефицита внимания и гиперактивность - один из вариантов минимальных мозговых дисфункций (ММД), картину которого определяют неуместная, несоответствующая ситуации избыточная активность, дефицит внимания, импульсивность в социальном поведении и интеллектуальной деятельности, проблемы во взаимоотношениях с окружающими, сопутствующие нарушения поведения, трудности обучения, слабая успеваемость в школе, заниженная самооценка (И.П.Брызгунов, Е.Д.Белюсова, Н.Н.Заваденко, М.Ю.Никанорова, Л.С.Чутко и др.).

Слово «гиперактивный» происходит от слияния двух частей: «гипер» (от греч. Нурсг - над, сверху) и «активный», означающее «действенный, деятельный».

Начало изучения проблемы гиперактивности положил немецкий врач-психоневролог Генрих Хоффман, впервые описав в иллюстрированной книге о детях "The Story of Fidgety Philip" ("История неутомонного Филиппа") чрезвычайно подвижного ребенка, который ни секунды не мог спокойно усидеть на стуле, дав ему прозвище - Непоседа Фил. Это было около 150 лет тому назад [1].

В книге «Психологические аномалии среди учащихся» (в переводе на русский язык эта книга вышла в 1911 году) французские авторы Ж.Филипп и П.Бонкур наряду с эпилептиками, астениками, истериками, выделяли и так называемых неустойчивых учеников.

Многие ученые с тех пор изучали проблему невротических отклонений поведения и учебных трудностей, но научного определения таких состояний ребенка не было долгое время. В 1947 г. педиатры попытались дать четкое клиническое описание синдрома гиперактивности детей с трудностями в учебе.

На совещании международных экспертов-неврологов, проводившемся в Оксфорде в 1947 г. в медицинской литературе появилось описание «легкой дисфункции мозга», которую характеризовало около 100 клинических проявлений, в частности дисграфия, (нарушение письма), дизартрию (нарушение артикуляции речи), дискалькулию (нарушение счета), недостаточную концентрацию внимания, агрессивность, неуклюжесть, инфантильное поведение и т.д. [2].

В России формирование концепции СДВГ имело тесную связь с развитием представлений о минимальных мозговых дисфункциях (ММД). Термин "ММД" начал активно применяться во второй половине XX века по отношению к детям без выраженных интеллектуальных нарушений, но с различными легкими расстройствами поведения и обучения вследствие биологически обусловленной недостаточности функций центральной нервной системы (ЦНС) (Л.О.Бадалян, Л.Т.Журкова, Е.М.Мастюкова, Ю.А.Рагнер).

В настоящее время можно выделить несколько подходов к определению сущности минимальных мозговых дисфункций.

Первый подход (медицинский) включает работы ряда российских исследователей, разделяющих точку зрения Американской ассоциации психиатров. Эти авторы выделяют из минимальной мозговой дисфункции как более широкого понятия синдром дефицита внимания /гиперактивности. Так,

Е.Д.Белюсова, М.Ю.Пиканорова, Н.Н.Заваденко считают, что синдром дефицита внимания / гиперактивности – один из вариантов ММД, картину которого определяют неуместная, несоответствующая ситуации избыточная активность, импульсивность в социальном поведении и интеллектуальной деятельности, дефицит внимания, проблемы во взаимоотношениях с окружающими, сопутствующие нарушения поведения, трудности обучения, слабая успеваемость в школе, заниженная самооценка. При диагностике СДВГ и соответственно ММД эта группа специалистов придерживается критериев и клинических проявлений, разработанных Американской ассоциацией психиатров (диагностические критерии СДВГ по классификации ББМ-ГУ (1994)).

Второй подход (симптомный) представлен зарубежными авторами, которые отмечают, что синдром нарушения внимания с гиперактивностью ранее называли минимальной дисфункцией головного мозга, минимальным повреждением головного мозга, синдромом гиперактивного ребенка, гиперкинетическим синдромом. Используя термин ММД, специалисты считают, что дисфункция "в американской литературе рассматривается как синдром дефицита внимания с гиперактивностью", но при этом описывают очень пеструю феноменологическую картину.

К третьему подходу (дефектологическому) относится этиопатогенетическое положение специального образования к пониманию проблемы задержки психического развития (Т.А.Власова, К.С.Лебединская, В.В.Лебединский, В.И.Лубовский, М.С.Певзнер). В рамках данного подхода минимальная мозговая дисфункция понимается как задержка психического развития (ЗПР) церебрально-органического генеза. Выделяется отдельно ЗПР, обусловленная ММД, и отдельно - ЗПР церебрально-органического генеза. В данном случае критерием дифференциации выступает поражение высших корковых функций. Таким образом, ЗПР на базе ММД рассматривается как функциональное отклонение с развитием интеллекта в пределах нормы.

Четвертый подход (психологический) составляют исследователи, которые, по-прежнему, используют термин ММД. В понимании Л.А.Ясюковой, ММД это наиболее легкие формы церебральной патологии, возникающие вследствие самых разнообразных причин, но имеющие однотипную, невыраженную, стертую симптоматику и проявляющиеся в виде функциональных нарушений, обратимых и нормализуемых по мере роста и созревания мозга. В данном случае, используя традиционную терминологию, делается попытка выделить четкую неврологическую симптоматику ММД. В.М.Трошин, О.В.Халецкая понимают под ММД диффузную церебральную дисфункцию, которая обусловлена задержкой созревания связей между различными отделами ЦНС.

На наш взгляд, в настоящее время в психологии целесообразно употреблять понятие синдром дефицита внимания и гиперактивности. СДВГ следует рассматривать как форму минимальных мозговых дисфункций, характеризующуюся и качественно отличающуюся от других форм ММД основными и сопутствующими психологическими нарушениями, в основе которых лежат биогенетические механизмы. СДВГ (как форма ММД) — понятие, которое впервые было введено и употребляется в медицинской практике в качестве диагноза на основании неврологического обследования, исследования работы головного мозга с использованием аппаратного обследования и нейровизуализации. Тем не менее, СДВГ характеризуется комплексом психических особенностей, отражающих некоторое целостное психологическое образование. В таком подходе объединены медицинский и психологический аспекты в исследовании минимальных мозговых дисфункций и синдрома дефицита внимания и гиперактивности [3].

В 1968 году появился термин: «гипердинамический синдром детского возраста», ему на смену пришли другие, такие как: «синдром нарушения внимания», «нарушение активности и внимания», «синдром нарушения внимания с гиперактивностью (СНВГ)», или «синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ)». Последним и пользуется отечественная медицина в настоящее время, как наиболее полно охватывающим проблему.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью – это одна из форм проявления минимальной мозговой дисфункции (ММД), то есть очень легкой недостаточности мозга, которая проявляется в дефиците определенных структур мозговой деятельности.

В последние годы этому заболеванию начинают уделять все больше внимания во всех странах, в том числе и у нас. Об этом свидетельствует растущее число публикаций по данной теме. Если в 1957-1960 гг. их было 31, то в 1960-1975 гг. - 2000, а в 1977 -1980 гг. - 7000. В настоящее время ежегодно по этой проблеме публикуется 2000 и более статей и книг.

Данные статистического исследования Расселла Баркли [3].

- В среднем, в каждом классе из 30 учеников есть 1 - 3 гиперактивных ребенка.
- Темпы эмоционального развития гиперактивных детей на 30% ниже, чем у их сверстников. Например, десятилетний ребенок с гиперактивностью действует на уровне зрелости приблизительно 7-летнего; начинающий водитель 16 лет использует навыки принятия решения на уровне 11-летнего ребенка.

- У 65% гиперактивных детей есть проблемы с подчинением вышестоящим авторитетам, в том числе проявления враждебности на словах и вспышки раздражения.

- 25% гиперактивных учеников имеют другие серьезные проблемы обучения в одной или нескольких областях: навыки словесного выражения, умение слушать, понимание прочитанного и математика.

- Половина всех гиперактивных учеников имеет проблемы с пониманием услышанного.

- Гиперактивные ученики имеют в два-три раза больше проблем с выразительной речью, чем их сверстники.

- 40% гиперактивных детей имеют, по крайней мере, одного родителя с синдромом гиперактивности.

- 50% гиперактивных детей имеют также проблемы сна.

- Родители гиперактивного ребенка разводятся в три раза чаще.

- 21% гиперактивных подростков постоянно пропускает школу.

- 30% имели низкую успеваемость или должны были остаться на второй год.

- Современные исследования говорят о том, что синдром гиперактивности может возникнуть в процессе развития очень рано. Младенцы имеют повышенный мышечный тонус, чрезмерно чувствительны к раздражителям (свету, шуму), плохо спят, плохо едят, много плачут, и их трудно успокоить. В 3-4 года отчетливой становится неспособность ребенка сосредоточенно чем-либо заниматься: он не может спокойно слушать сказку, не способен играть в игры, требующие концентрации внимания, его деятельность носит преимущественно хаотический характер.

Но большинство исследователей гиперактивного поведения склонны думать, что признаки расстройства наиболее выражены в возрасте от 5 до 10 лет, т.е. в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. Таким образом, пик проявления синдрома приходится на период подготовки к школе и начало обучения [4].

Это обусловлено динамикой развития высшей нервной деятельности. К 7 годам, как пишет Д.А.Фарбер, происходит смена стадий интеллектуального развития, формируются условия для становления абстрактного мышления и произвольной регуляции деятельности.

В 6-7 лет дети с синдромом не готовы к обучению в школе в связи с замедлением темпов функционального созревания коры и подкорковых структур. Систематические школьные нагрузки могут привести к срыву компенсаторных механизмов центральной нервной системы и развития дезадапционного школьного синдрома, усугубляемого учебными трудностями. Поэтому вопрос о готовности к школе для гиперактивных детей должен решаться в каждом конкретном случае психологом и наблюдающим ребенка врачом.

Среди мальчиков 7-12 лет признаки синдрома диагностируются в 2-3 раза чаще, чем среди девочек. Среди подростков это соотношение составляет 1:1, а среди 20-25-летних – 1:2 с преобладанием девушек [5]. У девочек большие полушария головного мозга менее специализированы, поэтому они имеют больший резерв компенсаторных функций по сравнению с мальчиками при поражении центральной нервной системы (Корнев А.И., 1986).

Подводя итоги, мы можем сказать, что прогноз относительно благоприятен, так как у значительной части детей симптомы исчезают в подростковом возрасте. Постепенно по мере роста ребенка нарушения в нейромедиаторной системе мозга компенсируются, и часть симптомов регрессирует. Однако в 30-70% случаев клинические проявления синдрома дефицита внимания/гиперактивности (чрезмерная импульсивность, вспыльчивость, рассеянность, забывчивость, непоседливость, нетерпеливость, непредсказуемые, быстрые и частые смены настроения) могут наблюдаться и у взрослых.

1 Брызгунов И.П. *Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях* / И.П. Брызгунов, Е.В.Касатикова. – М.: Институт психотерапии, 2001. – 96 с.

2 Замский, Х.С. *Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века*/Х.С. Замский. - М.: "Академия", 2008

3 Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под ред. Л.С. Цветковой. — М.: МПСИ, 2010. — 320 с.

4 Дубровинская, Н.В. Основные этапы и нейрофизиологические механизмы формирования внимания. — Москва, 2002 // Хрестоматия по возрастной физиологии: учебное пособие : для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям - "Дошкольная педагогика и психология", "Педагогика и методика дошкольного образования" / Сост. М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. — М.: Академия, 2002. — С. 186-202.

5 Barklye R.A. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.). New York. Guilford.

#### Түйіндеме

**А.С. Мустояпова** – п.ғ.к., доцент С.Бәйішев атындағы Ақтөбе университеті Ақтөбе қ. Қазақстан, altyn-ac@mail.ru,

**А.Б. Шურიева** – аспирант, М.Ақмулла атындағы Башқұрт мемлекеттік педагогикалық университеті Уфа қ., РФ

#### Мектепке дейінгі жастағы балалардың зейін жетіспеушілігі синдромы мен гипербелсенділігі синдромын анықтаудағы аспектілер

Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың зейін жетіспеушілік синдромы мен гипербелсенділігі педагогикалық психологияның пәні ретінде қарастырылады. Қазіргі кезде зейін жетіспеушілік синдромы мен гипербелсенділіктері байқалған балалардың психологиялық ерекшеліктерін анықтау мен түзету жұмыстарын жүргізу өзекті мәселе. Мұндай проблема мектеп жасына дейінгі балалардың арасында жиі кездеседі. Осы жағдайдың мәнін зерделесу бірнеше шарттармен белгіленген.

**Түйін сөздер:** зейін жетіспеушілік синдромы мен гипербелсенділік, аспект, балалар, мектеп жасына дейінгі балалар.

#### Summary

**A.S. Mustoyapova** – candidate of pedagogical sciences, associate professor. Aktobe university n.a. S. Baishev,

**A.B. Shuriyeva** – shuriyeva aislu baurzhanovna, post-graduate fgbou vpo m. Akmullah Bashkir State Pedagogical University Ufa, Bashkortostan

#### Some aspects of studying the adhd among preschoolers

In this article we are talking about an attention deficit disorder with hyperactivity as a subject of pedagogical psychology. The problem of studying the psychological features of preschoolers and its correction is very actuality now. This is due to the high prevalence of this disease among preschoolers. There are some approaches for definition essence of this condition.

**Key words:** attention deficit disorder with hyperactivity, aspects, children, preschoolers.

УДК 376 (574)

#### ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП ЖАҒДАЙЫНДА ДИСГРАФИЯҒА БЕЙІМ БАЛАЛАРДЫ ЕРТЕ АНЫҚТАУ

**Өмірбекова Қ.Қ.** – п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Арнайы білім беру кафедрасының профессоры,

**Өмірбек С.Ж.** – психолог.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы. kafedraspkaznpu@mail.ru

Кейінгі кезде оқу бағдарламасын қиындықпен меңгеретін оқушылар санының көбею тенденциясы байқалады. Көптеген зерттеушілердің пікірі бойынша оның бірден-бір себебіне – жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы жатады. Оқу мен жазудың бұзылуы тек арнайы мектеп оқушыларының арасында ғана емес, жалпы білім беретін мектептің оқушыларының арасында да жиі кездеседі. Сондықтан, бұл мәселе логопед мамандармен қатар, бастауыш сынып, орыс тілі мұғалімдері үшін де өзекті мәселе болып саналады. Жазбаша сөйлеу тілі өте күрделі, жоғары деңгейде ұйымдастырылатын психикалық іс-әрекет болып табылады. Сөйлеу тілі бұзылған балалардың көбінесе әр түрлі деңгейдегі когнитивтік, жалпы оқу және коммуникативтік дағдыларының қалыптасуының ауытқулары кездеседі. Сондықтан, ондай балаларды ерте-анықтап, арнайы түзету жұмысын ұйымдастыру өте маңызды.

Мақалада жалпы білім беру мектеп жағдайында бірінші сынып оқушыларының арасынан дисграфияға бейім балаларды ерте анықтауға арналған «диагностикалық тапсырмалар кешені» құрастырылып ұсынылады.

**Түйін сөздер:** жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы, диагностикалық тапсырмалар кешені.

Жазбаша сөйлеу тілі мектепте жүйелі, саналы оқыту нәтижесінде қалыптасатын негізгі дағдылардың бірі болып саналады. Жазу баланың ауызша сөйлеу тілінің, көптеген психикалық

функцияларының, жазудың функционалдық базисінің алғышарттарының қажетті деңгейде жетілуін талап ететін күрделі іс-әрекет болып табылады.

Көптеген зерттеушілер (Корнев А.И., Садовникова Н.И.) жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстарын ерте анықтау және сақтандыру жұмыстарын ерте жастан бастап белсенді жүргізу қажеттілігін баса айтады. Логопедиялық тәжірибеде жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстарына бейім балаларды анықтауға бағытталған әр түрлі әдістемелер пайдаланылады. Атап айтсақ, дисграфияға бейім балаларды анықтауда сөздің дыбыстық құрамын талдау дағдысын меңгеруге бағытталған тапсырмалар жиі қолданылады (Спирова Л.Ф. 1970, Бессонова Т.П., Грибова О.Е. 1994). Бұл әдіс тек фонематикалық талдаудың қалыптасуының саалдарынан байқалатын жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуын анықтауда тиімді әдіс деп саналады. Заманауи көзқарастарға сәйкес, механизмі әр түрлі болып келетін жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуына бейім «көтерілі топтағы» балаларды ерте анықтау үшін оқу мен жазуды меңгеруге қажет функциялардың жағдайын ескеру маңызды. Сондықтан, тексеру барысында фонематикалық түсініктерімен қатар графомоторлық, сенсомоторлық дағдыларын; көріп-кеңістікте бағдарлауын; когнитивтік-функционалдық құрылым деңгейлерін анықтауға бағытталған тапсырмаларды жүйелеп қолдану керек. Томенде дисграфияға бейім балаларды ерте болжауға бағытталған «диагностикалық тапсырмалар кешенін» ұсынып отырмыз. Тапсырмалар жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуының этиологиясы мен механизміне қатысты заманауи көзқарастарды ескере отырып, келесі бағыттар бойынша жүйеленді:

- фонематикалық қабылдау;
- фонетикалық талдау-жинақтау;
- кеңістікті бағдарлау;
- көріп қабылдауы, есте сақтауы;
- графомоторлық дағдылар;
- сукцессивті дағдылар;
- логикалық ойлау, есте сақтау.
- ауызша сөйлеу тілі.

Әр бағыт бойынша 3-4 тапсырма қарастырылған. «Диагностикалық тапсырмалар кешені» жалпы білім беретін мектептің бірінші сынып оқушыларының арасынан дисграфияға бейім балаларды анықтау барысында қолданылып, сыналады және тиімділігін көрсетті.

Тапсырмаларды орындау нәтижесін бағалау негізіне келесі көрсеткіштер алынды:

- тапсырманы өзбетімен орындау деңгейі;
- дұрыс орындауы;
- орындау жылдамдығы;
- қателердің түрлері, сипаты.

**1-тапсырма:** Әріптерді білуі.

Мақсаты: Балалардың әріпті танытынын немесе танымайтынын анықтау.

Нұсқау: Мен саған бірнеше әріптерді көрсетемін. Сен маған қандай әріптер екенін айтып бер.

**2-тапсырма:** Бірдей дыбыстары бар суреттерді іріктеу

Мақсаты: Фонематикалық қабылдауын тексеру.

Нұсқау: Келесі суреттерді қара да, атауы бірдей дыбыстары бар суреттерді таңдап ал. Неге оларды таңдағаныңды түсіндір.

Балаларға атауында ұқсас дыбыстары бар (с-ш, б-п, ш-ж т.б.) бірнеше суреттер беріледі (шана, қасық, қайшы, қарындаш т.б.).

**3-тапсырма:** «Қатесін түзе»

Мақсаты: Балалардың фонетикалық қабылдауын тексеру.

Нұсқау: Келесі сөйлемдерді тыңдап, орны ауысын кеткен дыбыстарды тауып, сөйлемді дұрыс айт.

Мысалы: Баланың қолында қызыл шал. Шар адам орындықта отыр. Қас қанқылдайды т.б.

**4-тапсырма:** Қайтала

Мақсаты: Фонематикалық талдауын тексеру.

Нұсқау: Мен саған бірнеше буындарды айтамын, сен қайталап айт: са-ша-са, ша-ша-су, та-да-та, ра-ло-ру.

**5-тапсырма:** Бірінші дыбысын ата.

Мақсаты: Фонематикалық талдау дағдысын тексеру.

Нұсқау: Мен бірнеше сөз айтамын. Сен сол сөздердің бірінші дыбыстарын ата. Алма, шара, қара, ағаш, ойын т.б.

**6-тапсырма:** Сөздегі дыбыстардың кезектілігін ата.

Максаты: Фонематикалық талдау дағдысын тексеру.

Нұсқау: Мен айтқан сөздердегі дыбыстардың кезектілігін ата. Мысалы: лак, алма, шана.

**7-тапсырма:** Әріптерден сөз құрастыру

Максаты: фонематикалық жинақтау дағдысын тексеру.

Нұсқау: Келесі әріптерден сөз құрастыр. Мысалы: ш,а,р, м,а,т,а, қ,а,р,г,а т.б.

**8-тапсырма:** Дыбысқа сөз ойлау.

Максаты: Фонематикалық түсінігін тексеру.

Нұсқау: Аталған дыбыстардан сөз ойлап тап (с-ш, р, л т.б.).

**9-тапсырма**

Максаты: балалардың графомоторлық дағдысын тексеру

Тапсырма: Ағаш, үй және адамның суретін бейнелеуін сұраймыз. Бағалау барысында әр заттың негізгі белгілеріне, кеңістікте орналастырылуына, мөлшеріне және т.б. белгілерін көңіл бөлеміз.

**10-тапсырма:** Үлгіге қарап фигура сызу.

Максаты: Кеңістік праксисін, көру-моторикалық үйлесімділігін тексеру.

Нұсқау: Берілген фигураларға қарап төртбұрыш, үшбұрыш, шар фигураларын сызу.

**11-тапсырма:** Оң-солын анықтау.

Максаты: Өз денесіне қатысты кеңістікті бағдарлауын тексеру.

Нұсқау: Мен айтқан тапсырманы тыңдап ал да, дұрыс орында. Сосын не істегеніңді айтып бер. Егер екі сатыдан тұратын нұсқауды бірден орындай алмаса, сұрақ қою керек.

- Дөпты оң қолыңнан ал да, сол қол жағыңа қой;

- Машинаны сол қолыңмен ал да, оң қол жағыңа қой.

Нұсқауды орындаған соң дөп машинаның оң жағында, әлде сол жағында тұрады ма деген сұрақ қойылады.

**12-тапсырма:** Хед сынағы.

Максаты: Кеңістікте қимылды бағдарлауын тексеру. (Тапсырманы екі вариантта жүргізуге болады.)

1-варианттың нұсқауы:

1. Сол қолыңды көтер, оң көзіңді көрсет, сол аяғыңды көрсет;

2. Сол қолыңмен оң құлағыңды көрсет;

3. Оң қолыңмен сол көзіңді көрсет;

4. Оң қолыңмен сол құлағыңды көрсет.

2-вариант

Баланы қарсы отырғызып әр түрлі қимылдарды қайталау.

1. Сол қолыңмен оң құлағыңды ұста;

2. Оң қолыңмен сол құлағыңды ұста;

3. Сол қолыңмен оң көзіңді жап;

4. Оң қолыңмен сол көзіңді жап.

Бұл тапсырмаларды орындау барысында логопед, жіберген қателердің себебін анықтауға көңіл болуі қажет.

**13-тапсырма:** Озерецкий сынағы

Максаты: Қолдың қимыл-қозғалыс координациясын тексеру

Нұсқау: Балаға алдымен үстелді екі қолмен: оң және сол қолмен кезек-кезек ұру ұсынылады. Оң қолдың алақаны ашық, ал сол қол жұдырықталған болады. Келесі, керісінше оң қол жұдырықталған, сол алақан ашық күйінде үстелді ұру ұсынылады. Осылай 3-4 рет қайталау керек. Оқушылардың қимылдарды ырғақтылықпен және бір уақытта екі қолын да ауыстыра алуы бақыланады.

**14-тапсырма:** Жұдырық – алақан-қыры (А.Р.Лурия бойынша).

Максаты: Балалардың моторикасын тексеруге бағытталған.

Тапсырма: үлгі бойынша әр қимылды үш рет қайталап, тоғыз қимылды жасап шығу ұсынылады.

**15-тапсырма:** Лабиринт (көріп-қабылдау координациясы).

Максаты: Кеңістікті бағдарлауы, көріп қабылдауы мен зейінін тексеруге бағытталған.

Нұсқау: Әр кейіпкерді өз үйіне жеткіз.

Баланың алдына қоянның, тиынның және баланың суретін береді. Келесі бетте үй, ін және ағаштың суреті беріледі. Оқушы шимайланған лабиринт арқылы әр кейіпкердің үйін табуы керек.

**16-тапсырма:** 4-артық затты тап.

Мақсаты: Балалардың логикалық ойдау қабілетін бақылау.

Нұсқау: Сендерге 4 сурет қатар берілген. Ішінен артық суретті тауып, тандауларыңды түсіндіріңдер. Мысалы, ешкі, кой, тауық, сиыр; койлек, шалбар, етік, күртеше; т.б.

**17-тапсырма:** 10 затты есте сақтау.

Мақсаты: Көріп есте сақтауын анықтау.

Нұсқау: Мен саған бірнеше сурет көрсетемін, сен мұқият қарап ал. Сосын мен оны жауып қоямын, сен суреттерді атап бересің.

**18-тапсырма:** 10 сөзді есте сақтау.

Мақсаты: Есте сақтау қабілетін тексеру.

Нұсқау: Саған 10 сөзді қатарынан айтамын. Сен сол сөздерді есіңе сақтап, қайталап айт.

**19-тапсырма:** Сызылған суреттерді тану.

Мақсаты: Көріп қабылдауын тексеру.

Нұсқау: Балаларға үсті сызылған суреттер берілді. Сол суретте не бейнеленгенін айту қажет.

**20-тапсырма:** Дыбыс ырғықтарын қайталау.

Мақсаты: баланың сукцессивті қабілетін анықтау. Нұсқау: Мен көрсеткен ырғақтарды қайтала: II, I, III; III, II, I, III, II, I және т.б.

**21-тапсырма:** Сан қатарларын қайталау.

Мақсаты: Есте сақтау қабілетін тексеру.

Нұсқау: Мен саған сандар тізбегін айтамын. Сен сандарды есте сақтап, қайтала.

Сандар 1-5 аралығында болуы тиіс.

**22-тапсырма:** Саусақтың әр түрлі қимылдарын қайталау.

Мақсаты: Саусақ қимылдарын тексеру.

Нұсқау: Мен саған бірнеше қол қимылдарын көрсетемін, сен қайтала. Барлық саусақтар бүгілген; сұқ саусақ жоғары көтерілген, қалғандары жұмулы.

2-3 саусақтарды Y әріпіне ұқсатып ұстау, 1-2 саусақтарды доңгелек тәрізді етіп ұстау, қалғандары түзу және т.б.

**23-тапсырма:** Ілеспелі суретті реттеп қойып, әңгіме құрастыру.

Мақсаты: Логикалық ойлау қабілеті мен сөйлеу тілін тексеру.

Нұсқау: Келесі суреттер қатарын қарап, ретпен қойы. Әңгіме құрастыр.

**24-тапсырма:** «Қалам қайда?»

Мақсаты: Кеңістікті білдіретін сөздерді түсінуін анықтау.

Нұсқау: мен айтқан нұсқауларды мұқият тындап, дұрыс орындауың керек.

1. Қаламды дәптердің үстіне қой;
2. Қаламды дәптердің астына қой;
3. Қаламды дәптердің арасына қой;
4. Қаламды дәптердің жанына қой;
5. Қаламды кітаптың алдына қой;
6. Қаламды кітаптан алыс қой;
7. Қаламды дәптерге жақын қой.
8. Тапсырманы орындауда бала қандай сөздерде қате жібергеніне көңіл аудару қажет.

**Резюме**

Омирбекова К.К. – к.п.н., профессор кафедры Специального образования КазНПУ им.Абая.

Омирбек С.Ж. – к.психол.н., старший преподаватель кафедры Специального образования КазНПУ им. Абая. kafedraspkaznpu@mail.ru

**Раннее выявление детей, предрасположенных к дисграфии, в условиях общеобразовательной школы**

В последние годы наблюдается тенденция роста количества детей, испытывающих трудности в усвоении школьной программы. Как отмечают многие исследователи, одним из причин неуспеваемости является нарушение письменной речи. Нарушения чтения и письма распространены среди учащихся как коррекционных, так и массовых школ. Они препятствуют полноценному усвоению школьных знаний. Поэтому эта проблема актуальна не только для педагогов-дефектологов, но и для учителей родного языка. Речевые нарушения у детей часто сопровождаются более или менее выраженными нарушениями коммуникативных, когнитивных функций. Поэтому очень важно их раннее выявление и организация целенаправленной работы с этой категорией детей.

В статье представлен «Комплекс диагностических заданий» для раннего выявления детей, предрасположенных к дисграфии, среди учащихся первых классов общеобразовательной школы с казахским языком обучения.

**Ключевые слова:** нарушение письменной речи, диагностический комплекс заданий, учащиеся общеобразовательной школы.

**Summary**

**Omirebekova C.K.** – Ph. D., Professor of special education of the Department of special education KazNPU.

**OmirebekS.Zh.** – Ph.D, Senior teacher of special education of the Department of special education KazNPU.

[kafedraspkaznpu@mail.ru](mailto:kafedraspkaznpu@mail.ru)

**Early identification of children predisposed to dysgraphia, in the General school environment.**

In recent years, there has been a growth trend in the number of children having trouble in the assimilation of the school program. As noted by many researchers one of the causes of failure is the disturbance of written speech. Violations of reading and writing is spreading among students as a corrective, and public schools, they prevent full development of school knowledge. Therefore, this issue is relevant to not only specialists but also teachers of initial classes and native language. Speech disorders in children often accompanied by more or less pronounced archenemy communicative and cognitive functions. Therefore, it is very important early identification and organization of purposeful work with this category of children.

The article presents a complex diagnostic tasks aimed early identification of children, predisposed with dysgraphia among students in first grade secondary scales with the Kazakh language.

**Keywords:** violation of written speech, the diagnostic complex of the tasks, students of secondary schools.

УДК 376 – 056.264:81

**СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**И.А. Денисова** – к.п.н., ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая, г. Алматы, [irenadenisova@mail.ru](mailto:irenadenisova@mail.ru)

**Алевтина Ивлева** – студент 4 курса, 5B010500 – «Дефектология» (логопедия) КазНПУ им. Абая, г. Алматы, [alruka@mail.ru](mailto:alruka@mail.ru)

Проблема нарушений письма и чтения - одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

В настоящее время наблюдается значительное увеличение количества детей со специфическими ошибками письма. По данным И.В.Слуевой, на одну самостоятельную творческую письменную работу третьеклассника приходится, в среднем, 8,9 ошибок; пятиклассника: 16,4 ошибки, семиклассника до 21-ой.

Письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы. А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.И. Садовникова, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и др. указывают на то, что, его расстройство носит системный характер, то есть письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс.

Поэтому для повышения эффективности логопедического процесса в работу по коррекции специфических ошибок письма необходимо включать упражнения на развитие психологической базы речи. В статье представлены экспериментальные данные о влиянии специальных упражнений по развитию психологической базы речи на устранение и предупреждение специфических ошибок письма.

**Ключевые слова:** специфические ошибки письма, дисграфия, коррекционно-логопедический процесс.

Экспериментальное исследование осуществлялось в несколько этапов на базе КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи». Выбор базовой школы был сделан в соответствии со специальностью, в рамках которой проходило дипломной исследование (5B010500- «Дефектология»).

В экспериментальную группу вошли 11 детей с речевым диагнозом «ОНР II-III» уровня. Возраст детей: 7-8 лет. У всех участников эксперимента в структуре речевого дефекта на фоне общего недоразвития речи были диагностированы нарушения письма по типу дисграфия того или иного вида. Обследование началось с подробного изучения речевых карт учащихся. Был выявлен речевой и неврологический статус учащихся. Многие дети экспериментальной группы посещали логопедические сады или занятия с логопедом с 2014 года.

Все школьники, участвовавшие в исследовании, обучались по специальным образовательным программам, разработанным на основе ГОСО, а также, согласно Рабочему учебному плану (приказ №61 МОН РК от 25.02.14 г.), посещали индивидуальные и групповые логопедические занятия (3 раза в неделю) на протяжении двух лет обучения.



Организация обследования: все задания были тщательно отобраны с учетом современного понимания и знания психологического, психофизиологического и нейропсихологического содержания процесса письма. Обследование проводилось фронтально.

**Диагностика 1.** Содержание диагностики составляло изучение диктантов учащихся с тяжелыми нарушениями речи для выявления и анализа специфических ошибок письма.

**Диагностика 2.** Содержание диагностики составляло изучение неречевых функций учащихся 2-го года обучения для выявления зависимости между оптико-пространственно-графическими и другими способностями учащихся и их успехами в освоении письма: проведение методики Дж. Бука «Дом-дерево-человек».

Критерием качества письма, согласно диагностической методике Ю.В.Вятлевой и Р.И.Лаласвой[1], была доля слов, написанных грамотно, без ошибок, от общего количества слов в диктанте. Таким образом, необходимо было подсчитать и проанализировать ошибки при написании диктанта.

Для определения качества письма следовало указать, какую долю от общего количества слов из предложенного материала ученик написал грамотно, т.е. процентное выражение количества безошибочно написанных слов от общего их числа. Для этого нужно было составить пропорцию, где N- количество слов в диктанте x- искомая процентная величина, соответствующая доле правильно написанных слов; А - количество правильно написанных слов

$N-100\%$

$A-x\%$

$x\% = (A \text{ умножить на } 100\%) : N$

$A \cdot 100\%$

$x\% = \frac{A \cdot 100\%}{N}$

90-100 %-3 балла

71-89%- 2 балла

50-70%- 1 балл

Таблица 1. Механизм определения качества письма под диктовку у учащихся с тяжелыми нарушениями речи; 2 класс

Количество правильно написанных слов	Баллы
18-21 слово (90-100%)	3 балла
15-18 слов (75-89%)	2 балла
11-14 слов (50-74%)	1 балл
меньше 11 (мнее 50%)	0 баллов

Диктант, согласно программным требованиям, содержал 21 слово. Это количество мы приняли за 100%

Таблица 2. Изучение качества письма учащихся 2-го класса с тяжелыми нарушениями речи

Имя	Количество слов (N)	Кол-во правильно написанных слов (A)	Качество письма (x)
Эллисар А.	21	10	47,6%
Айя Н.	21	15	71,4%
Ставр Г.	21	10	47,6%
Садурдин Б.	21	12	57,1%
Улдапа Ж.	21	18	85,7%
Анатолий Л.	21	19	90,4%
Аман К.	21	12	57,1%
Мариям Б.	21	16	76,1%
Ярослав С.	21	11	52,3%
Эмиль А..	21	14	67%
Димаш М.	21	15	71,4 %
Средний показатель:	21	15	65,7%

Как видно из таблицы 2, два ребенка не достигли порогового уровня. 4 ученика находятся на критическом, 4- на допустимом и 1- на оптимальном уровне.



По горизонтали: участники эксперимента- учащиеся 2-го класса с тяжелыми нарушениями речи;

По вертикали: показатели «Качества письма» (по Ю.В. Вятлевой) – доля безошибочно написанных слов от общего количества.

Качество письма по группе, в среднем, составляет **65,7%**, что доказывает наличие проблемы нарушения процесса письма.

Состояние личностной готовности определялось по методике Дж.Бука «Дом-дерево-человек». Необходимо было выявить зависимость между оптико-пространственно-графическими способностями детей и их успехами в освоении письма.

Перед выполнением задания учащимся 2-го класса была дана четкая инструкция: изобразить на листе (А4) в строгой последовательности следующие объекты: дом-дерево-человек. Одним из наиболее важных условий выполнения задания была полная самостоятельность ребенка, то есть до того, как приступить к работе, дети могли задавать любое количество вопросов, но во время рисования обращаться к взрослому запрещалось. Время, отведенное на выполнение задания, - 15 минут.

Для определения состояния графо-моторной и личностной готовности с учетом рекомендаций М.М. Кольцовой[2] и Р. Штайнера, мы разработали критериальный аппарат. Он представлен ниже в таблице 3:

Таблица 3. Механизм определения сформированности оптико-графо-моторного компонента

Баллы	Компоненты
<b>Заинтересованность в работе</b> Особенности процесса и/или результата	
0 баллов	К работе не приступал (полный отказ)
1 балл	Рисунок завершен на 1/3; проводилось стимулирование
2 балла	Рисунок завершен на 1/2; проводилось стимулирование
3 балла	Работа доведена до конца

<b>Качество изображаемых объектов</b> Особенности процесса и/или результата	
а) Отсутствие «линии земли»,	
б) Наклон больше, чем на 45°,	
в) Отсутствие в изображении дома окон и дверей	
0 баллов	Наличие 3-х проявлений из 3-х
1 балл	Наличие 2-х проявлений из 3-х
2 балла	Наличие 1-го проявления из 3-х
3 балла	Отсутствие недостатков

<b>Пространственное расположение объектов на рисунке</b>	
Особенности процесса и/или результата	
а) нарушено количество объектов	
б) нарушен порядок изображаемых объектов	
в) привнесения, замены изображаемых объектов	
0 баллов	Наличие 3-х проявлений из 3-х
1 балл	Наличие 2-х проявлений из 3-х
2 балла	Наличие 1-го проявления из 3-х
3 балла	Рисунок выполнен согласно инструкции
<b>Характер линий</b>	
Особенности процесса и/или результата	
а) неравномерный нажим (то сильный, то слабый)	
б) слишком сильный/слабый нажим	
в) прерывистость линий	
0 баллов	Наличие 3-х проявлений из 3-х
1 балл	Наличие 2-х проявлений из 3-х
2 балла	Наличие 1-го проявления из 3-х
3 балла	Равномерный нажим, плавность линий
<b>Самостоятельность при выполнении задания</b>	
Особенности процесса и/или результата	
а) требовалась стимуляция	
б) ребенок задавал 3 и более вопросов, были просьбы, обращения за помощью в процессе работы	
в) копировал элементы работы соседа (срисовывал)	
0 баллов	Наличие 3-х проявлений из 3-х
1 балл	Наличие 2-х проявлений из 3-х
2 балла	Наличие 1-го проявления из 3-х
3 балла	Нет негативных проявлений

Наблюдая за рисованием детей, мы руководствовались рекомендациями М.М. Кольцовой и Р.Штайнера.

Таблица 4. Изучение качества рисунка как показателя готовности к овладению процессом письма (по М.М. Кольцовой и Р. Штайнеру, в баллах)

Компонент	Эллисар	Айя	Ставр Г.	Садурдин	Улдана Ж.	Анаголий	Аман	Мариям	Ярослав	Эмиль	Димаш	Средний балл:
Заинтересованность в работе	3	3	2	0	2	3	2	2	1	2	1	1,9
Самостоятельность при выполнении задания	1	3	1	0	3	2	2	1	2	1	2	1,5
Качество изображаемых объектов	3	2	3	2	2	2	1	2	1	3	1	2
Пространственное расположение объектов на рисунке	3	2	1	1	1	1	2	3	1	2	3	1,8
Характер линий	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2,3
Средний балл:	2,4	2,6	2	1	2	2	1,8	2	1,6	2,2	1,8	1,9

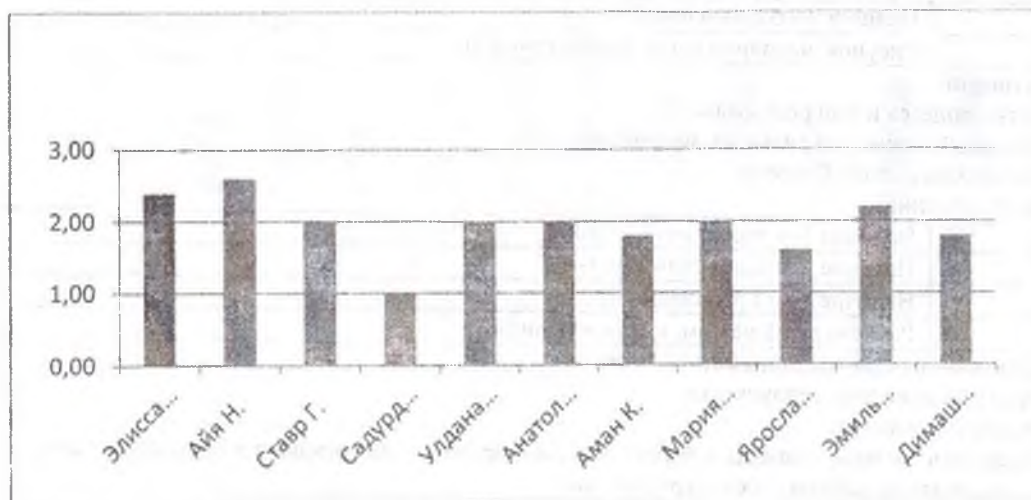
Анализ качества рисунка персонально по участникам показал его неоднородность:

- самое высокое качество рисунка (2,6 б.) продемонстрировала Айя Н.;
- самое низкое качество рисунка (1 б.) продемонстрировал Садурдин Б.

Наиболее сформированным, как видно из таблицы 4, является показатель «Характер линий» (2,3 балла). Наименее сформированным является показатель «Самостоятельность при выполнении

заданий» (1,5 баллов). Это может свидетельствовать (по мнению М.М. Кольцовой) о недостаточной готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к усвоению самостоятельной письменной речи (изложение, сочинение).

Диаграмма 2. Изучение качества рисунка как показателя готовности к овладению процессом письма (по М.М. Кольцовой и Р. Штайнеру) у учащихся 2 класса с тяжелыми нарушениями речи



Как видно из таблицы 4 и диаграммы 2, качество рисунка по группе, в среднем, составляет 1,9 баллов, что доказывает наличие недостаточной сформированности оптико-графо-моторного и личностного компонента.

Распределение учащихся с тяжелыми нарушениями речи на гомогенные группы для работы со специфическими ошибками письма производилось с использованием стандартного механизма уровневого шкалирования. Таковым в нашей работе является «Уровневое шкалирование с константой Ингенкампа», лежащее в основе «Мировой шкалы языков» и применяемое при оценке качества выполнения языковых заданий в едином образовательном пространстве стран-участниц Болонского процесса:

0-1 балл- А; 2 балла- В; 3 балла- С.

Таблица 5. Определение общей готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к работе по преодолению и предупреждению специфических ошибок (в баллах)

Параметры	Элисар	Айя Н.	Ставр Г.	Садурдин	Улдана	Анатоли	Аман К.	Мариям	Ярослав	Эмиль А.	Димаш	Средний балл:
Качество письма под диктовку	0	2	0	1	2	3	1	2	1	1	2	2
Качество рисунка	2,5	2,6	2	1	2	2	1,8	2	1,6	2,2	1,8	1,9
Средний показатель	1,6	2,3	1	1	2	2,5	1,4	2	1,3	1,6	1,9	2

Как видно из таблицы 5, в группу «А» вошли 2 учащихся, в группу «В» -7, в группу «С» -2

Диаграмма 3. Определение общей готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к работе по преодолению и предупреждению специфических ошибок



Как видно из диаграммы 3, группы «А» и «В» включили в себя по 18% учащихся, группа «С» - 64%.

Таким образом, было выделено три группы учащихся для работы над специфическими ошибками письма:

**1 группа – А** - нуждаются в дополнительном объяснении. Низкая самостоятельность. Темп усвоения материала значительно ниже. Не умеют применять знания и умения при выполнении аналогичных заданий. Требуют постоянной организации своей деятельности. Половина и более слов в диктанте содержат специфические ошибки (Садурдин Б., Ставр Г.).

**2 группа – В** - отмечаются меньшей самостоятельностью, нуждаются в *направляющей* помощи учителя. При переносе знаний в новые условия снижают темп работы, допускают ошибки, которые исправляют с незначительной помощью. Свои действия объясняют недостаточно точно. Специфические ошибки встречаются в 50-75% слов (Айя Н., Улдана Ж., Аман К., Мариям Б., Ярослав С., Эмиль А., Димаш М.)

**3 группа – С** - детям доступен некоторый уровень языковых обобщений. Полученные знания и умения применяют на практике. При выполнении более сложных заданий нуждаются в незначительной активизирующей помощи взрослых. Специфические ошибки встречаются менее чем в 25% слов (Эллисар А., Анатолий Л.).

Продолжительность формирующего этапа составила 1,5 месяца: с 13 января 2016 года по 3 марта 2016 года. Занятия проводились в групповой форме. Коррекционно - логопедическая работа на основном этапе проводилась дифференцированно в каждой из групп и включала упражнения на развитие оптико-графо-моторного компонента и личностной зрелости. Всего было проведено 10 занятий по преодолению специфических ошибок письма с учениками 2-го класса. Занятия проводились регулярно.

#### **1 группа – А**

В группу «А» попали учащиеся (Садурдин Б., Ставр Г.), в диктантах которых преобладают специфические ошибки письма по типу фонематической дисграфии. Рисунки этих детей показали недостаточную самостоятельность и нарушение пространственного расположения объектов. Следовательно, для коррекционной работы в этой группе были выбраны упражнения:

а) «Поймай звук». Логопед произносит разные звуки, при этом учащиеся не должны видеть его артикуляцию. Необходимо будет хлопнуть в ладоши - «поймать звук», когда он услышит определенный звук.

б) Назови по картинке, что находится справа/слева, сверху/снизу, под /над столом и т.д.

в) «Соедини по точкам» (соединения должны быть закругленными, без углов).

#### **2 группа – В**

В группу «В» попали учащиеся (Айя Н., Улдана Ж., Аман К., Мариям Б., Ярослав С., Эмиль А., Димаш М.), в диктантах которых преобладают специфические ошибки письма по типу дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а также дисграфии по типу фонематической дисграфии. В диктантах этих детей наблюдаются пропуски согласных, гласных, перестановки и добавления букв, слогов, слитное написание слов и их разрывы согласных. Рисунки этих детей также показали нарушение пространственного расположения объектов. Следовательно, для коррекционной работы в этой группе были выбраны следующие упражнения:

а) «Телеграфная лента». Ребенку дают карточку со сплошным текстом. Необходимо разбить текст на слова, поставить точки между предложениями. Затем можно этот же текст разрезать на слова ножницами.

б) Собери слово из слогов

в) Собери фразу из слов

г) Работа с деформированным текстом

д) Логоритмические упражнения

е) Буквенный анализ и синтез

ж) Упражнения по методике С.П. Лысенковой «управляемое письмо» (приучение детей думать «вслух», чтобы каждое действие сопровождалось словом)

з) «Пробы Хэда»

и) Методика Шульте

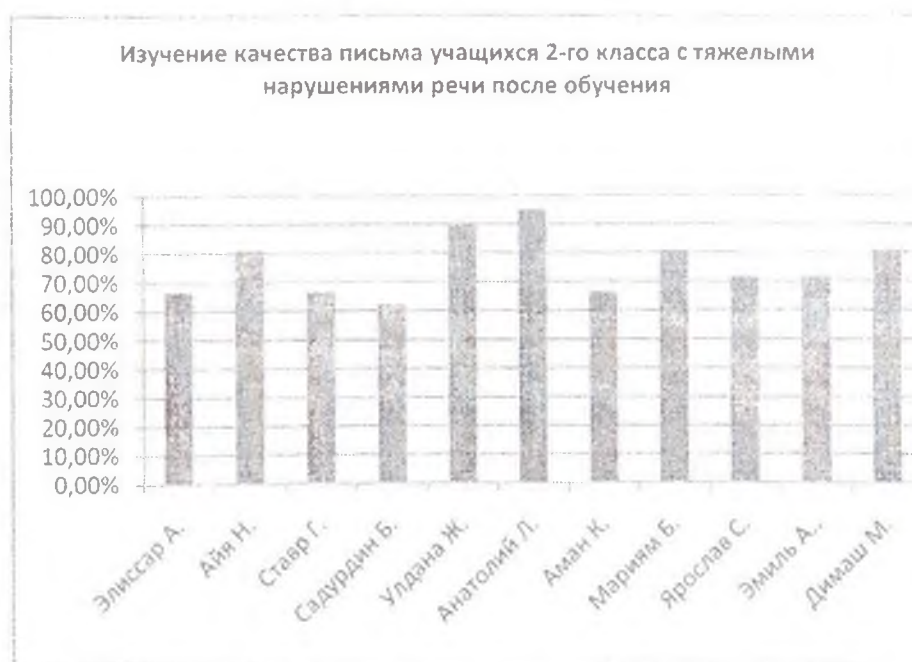
### 3 группа – С

В группу «С» попали учащиеся (Элисар А., Анатолий Л.), в диктантах которых преобладают специфические ошибки письма по типу кинестетической дисграфии. Работы этих детей показали пропуски элементов, несоблюдение правил каллиграфии: нарушение соединений, разрывы, слишком сильный/слабый нажим, прерывистость линий. Для коррекционной работы в этой группе были выбраны следующие упражнения:

а) Пальчиковая гимнастика

б) Работа с предложениями (по методике А.Р. Лурия).

Для выявления эффективности проделанной работы по коррекции специфических ошибок письма младших школьников с тяжелыми нарушениями речи нами был вновь проведен диктант и задание по методике Дж.Бука «Дом-дерево-человек».



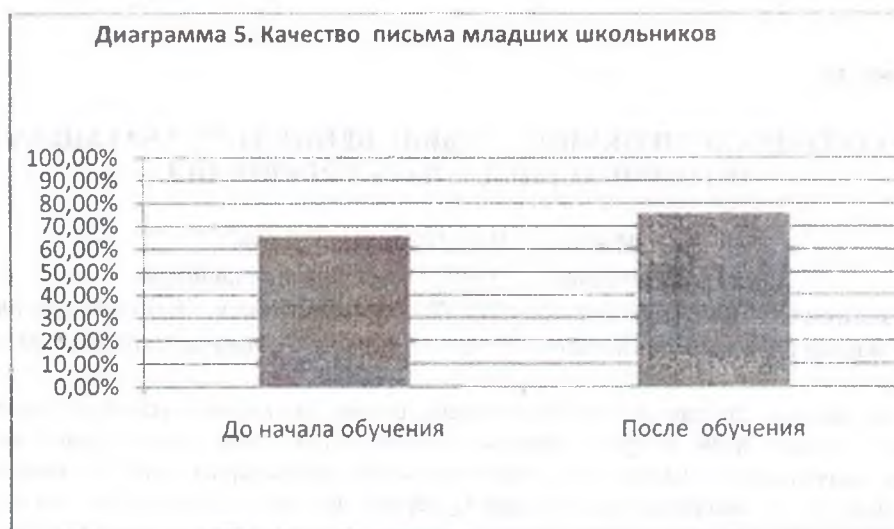
По горизонтали: участники эксперимента- учащиеся 2-го класса для детей с тяжелыми нарушениями речи;

По вертикали: показатели «Качества письма» (по Ю.В. Вятлевой) – доля безошибочно написанных слов от общего количества.

Качество письма по группе, в среднем, составляет 75,6%, что доказывает наличие положительной динамики после проведения с учащимися с тяжелыми нарушениями речи 2-го класса коррекционно-логопедической работы.

Таблица 7. Определение динамики в работе по преодолению и предупреждению специфических ошибок письма младших школьников

Имя	Качество письма до начала обучения	Качество письма после обучения	Динамика:
Эллисар А.	47,6%	66,5%	18,9%
Айя Н.	71,4%	80,9%	9,5%
Ставр Г.	47,6%	66,5%	18,9%
Садурдин Б.	57,1%	61,9%	4,8%
Улдана Ж.	85,7%	90,4%	4,7%
Анатоли Л.	90,4%	95,2%	4,8%
Аман К.	57,1%	66,5%	9,4%
Мариям Б.	76,1%	80,9%	4,8%
Ярослав С.	52,3%	71,4%	19,1%
Эмиль А..	67%	71,4%	4,4%
Димаш М.	71,4 %	80,9 %	9,5 %
Среднее	65,7%	75,6%	9,9%



Как видно из таблицы 7 и диаграммы 5, после проведения коррекционной работы положительная динамика наблюдается у всех учащихся с тяжелыми нарушениями речи: количество специфических ошибок сократилось, увеличилась самостоятельность, линии стали более плавными, улучшилась звуковая дифференциация.

Таким образом, включение в логопедическое занятие специальных упражнений на развитие психологической базы речи (оптико-графо-моторного компонента и личностной зрелости) повышают эффективность работы по коррекции специфических ошибок письма. Эти упражнения не только благотворно влияют на качество письма, способствуя предупреждению специфических ошибок в будущем, при усвоении самостоятельных форм письменной речи, - изложений и сочинений.

1 Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. «Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.

2 Кольцова М. М. К62 «Ребенок учится говорить». - М.: «Сов. Россия», 1973.

3 Туманова Т.В. «Формирование словообразовательной компетенции дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи». – М., 2005 г.

#### Түйін

И.А. Денисова – п.ғ.к Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, [irenadenisova@mail.ru](mailto:irenadenisova@mail.ru)

Алевтина Ивлева – дефектология мамандығының 4 курс студенті., Абай атындағы ҚазҰПУ, [alruka@mail.ru](mailto:alruka@mail.ru)

Оқу және жазу бұзу – мектеп үшін ең өзекті мәселелердің бірі. Бұл мақалада кіші мектеп оқушыларының әріптербұзушылықтар туралы болып табылады.

Түйінді сөздер: нақты жазу кателер, дисграфия, түзету және логопед процесс

Summary

Irina Denisova, candidate of pedagogical sciences, Senior lecturer of Special education department, KazNPU named after Abai, [irenadenisova@mail.ru](mailto:irenadenisova@mail.ru)

Alevtina Ivleva - student the 4 course .Department of Special Education, KazNPU named after Abai, [alruka@mail.ru](mailto:alruka@mail.ru)

The specific writing mistakes of students of 1-4 forms

Nowadays, the numbers of children with various difficulties encountered in primary school were significantly increased. The problem of reading and writing disorders - one of the most important for the school age children's problems, since the writing and reading skills, which were initially claimed as targets need to be achieved, in some period are converting to the abilities which are critically important for further learning activity of the children. Currently, there is a significant increase in the number of children with specific errors letters.

Writing is a complex mental process that includes in its structure both verbal and non-verbal mechanisms. A.NKornev, R.I Lalaeva, R.E Levina, N. Sadovnikova, L.F Spirova, A.V Yastrebova and others said that this disorder is a systemic process, and writing abilities are damaged as a part of holistic system and overall mental process .

Therefore, to increase the effectiveness of correctional and speech therapy process and improve abilities of correcting errors in specific letters, it is better to include exercises to develop the psychological basis of speech. The paper presents experimental data on the effect of inclusion in the speech therapy classes those special exercises related to the improving of psychological basis of speech ( fiber- graph- motor component and personal maturity ) and its influence on the efficiency of the work on the correction of errors of specific letters .

**Keywords:** specific writing mistakes, dysgraphia, correction process.

УДК 37.016-056.36

**ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ БЕЙНЕЛЕУ САБАГЫНДА ҰСАК  
МОТОРИКАСЫН ДАМУ ТҮРІ**

*Л.Х.Макина - ҚазҰПУ п.с.ғ.к., доцент,*

*А.Д.Нұрланбекова - ҚазҰПУ магистр, аға оқытушы,*

*Ұ.А.Аязханова - Абай атындағы ҚазҰПУ Педагогика және психология институты  
«Олигофренопедагогика» мамандығының 3 курс (3 жылдық) студенті, [ulmeken.9393@mail.ru](mailto:ulmeken.9393@mail.ru)*

Ұсақ саусақ моторикасы деп, саусақ, қол және қолдың білезік бөліктерінің ұсақ бұлшықеттерін мензейді. Осы бұлшықеттерді дамыту және шыңдау, адамның орталық жүйке жүйесінің барлық психикалық үрдістерінің, сөйлеуінің дамуына басты ықпал етеді. Зияты зақымдалған балаларды бейнелеу өнеріне баулу оқыту және тәрбиелеу ісінде негізгі, маңызды рөл атқарады. Сурет салуды үйрету балалардың көріп есте сақтау, қиял деңгейлерін дамытуға көп әсерін тигізеді. Сурет салу іс-әрекетіне үйрету арқылы мүмкіндігі шектеулі балалардың ұсақ моторикасын дамуына, тәрбиеленуіне, түзетуіне үлкен әсер тигізуіне болады.

**Түйін сөз:** Саусақ жаттығулары, ұсақ моторика, бейнелеу өнері, сурет салу, саусақтарға арналған динамикалық жаттығулар, қолдың білектеріне арналған жаттығулар, ұсақ саусақ моторикасын дамыту.

Зияты зақымдалған балаларды сурет салуға үйретудің негізгі мақсаты: балаларды сурет салуға қажетті біліммен қаруландыру, белгілі іске икемін қалыптастыру, өнерге деген сүйіспеншілігін, қызығушылығын тәрбиелеу, бейнелеу мәдениетіне үйрету балалардың білімін, іс-тәжірибесін кеңейтуді, еңбектенуге деген көзқарасын қалыптастыруды көздейді.

Зияты зақымдалған балалар сурет салуды заттың алыс, жақын, төмен, жоғары орналасу түрлерін түсіне біліп, соны білуі тиіс. Тек осыларды меңгере алғанда ғана сурет салудың күрделі түрі перспектива заңдылықтарын тез қолдана алуына жол ашады. Зияты зақымдалған балаларға қандай да бір суретті салдырмас бұрын педагог маманы алдына төмендегідей міндеттер қоя отырып жұмыстар жүргізуі қажет: балаларды тыңдау, үлгіні қайталап талдау біліктілігін қалыптастыру, педагогтың айтуы бойынша сурет салуға, оның сапасын анықтауға үйрету.

Сурет салу іс-әрекетіне үйрету арқылы мүмкіндігі шектеулі балалардың ұсақ моторикасының дамуына, тәрбиеленуіне, түзетуіне үлкен әсер тигізуіне болады. Бұл туралы көптеген атақты дефектологтар да айтқан болатын.

В.А.Сухомлинский «балалардың қабілеттері мен дарындылығының бұлағы – олардың саусақ ұшында. Неғұрлым бала қолының қозғалысында ширақтылық болса, соғұрлым қолының еңбек қаруымен өзара іс-қимылы жіңішкерек болады, бала ақыл-ойының шығармашылық сұрапылдығы көрнекті болады. Ал бала қолында шеберлік көбірек болса, бала ақылды болады...» деп жазған. Мектеп жасындағы балалардың бейнелеу сабақтарында ұсақ моторикасын дамыту мәселесі тым



өзекті, өйткені нақты бейнелеу қызметі сенсомоториканың дамуына себеп болады: жұмыс жасау кезінде көз және қол келісімділігі, іс-әрекет жасау кезіндегі дәлдігі мен қозғалыс және икемділікті үйлестіруді жетілдіру, қол саусақтарының ұсақ моторикасын түзету. Қолдың саусақтары мен білезігінің ұсақ моторикасын дамыту мен жетілдіру орталық жүйке жүйесін, барлық психологиялық процестерін, сөйлеуді дамытудың басты ынталандыру болып табылады. Орталық жүйке жүйесінде ақпаратты өңдеу кезінде талдау мен синтезі ұшталған моторлық қызметінің саналы таңдауды қамтамасыз етеді. Бала моторлық қызметінің жақсарған кезінде өзін кез келген жағдайда, кез келген ортада жайлы сезінетінін түсінеді. Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева және басқа мамандар ұсақ моторикасын дамытудағы ақаулары зият бұзылысына тән белгілері деп санайды. Осы мамандар мектеп жасындағы зияты зақымдалған балаларда қол саусақтарының қозғалысы келісімді емес, олардың нақтылығы мен қарқыны бұзылған деп атап көрсетеді. Л.В. Антакова-Фомина, М.М.Колыцова, Б.И. Пинскийлердің өткізілген зерттеулерінің мәліметтері бойынша зият дамуы мен саусақтар моторикасының байланысы расталды. Балалардың сөйлеуін дамыту деңгейі қолының жіңішке қозғалысын қалыптасу дәрежесімен тікелей байланысты. Бастауыш сынып оқушыларында қолдың ұсақ моторикасын дамытудың тиімді формасының бірі бейнелеу қызметі бойынша сабақтары болып саналады. И.М.Соловьев өзінің зерттеуінде бейнелеуде түзету-дамыту маңыздылығын жете бағалауға назар аударды. Ол тану қызметін дамытуға тиімді ықпал тигізетін бейнелеу түрлерінің ара қатынасын табу мүмкіндігі жайлы айтады. Жүйелі даму баланың моторикалық қызметін дамыту механизмін белгілейді. Моторикалық қызметінің дамуы тану қызметін дамытуды, келіп түсетін ақпаратты қабылдауды жақсартады. Қазіргі арнайы психология мен педагогика түзетудің тиімді құралдарын іздеуде бейнелеу қызметін оқыту мен тәрбиелеу процесінде пайдалануға бағытталған. Көптеген мамандар бейнелеу өнердің мектеп жасындағы зияты зақымдалған балалардың ұсақ моторикасын түзету және дамыту құралы болды, олардың даму заңдылықтарын, ұсақ моторикасының ерекшелігін есепке ала отырып ұйымдастырылуы тиіс. Сонымен қатар түзетулік көмек жүйесі мақсатқа бағытталған балалардың қолдарының ұсақ моторикасының және тілін дамытуға арналған әдістемелік нұсқаулықтар ғана жүйелі болуы тиіс. Саусақтың қозғалуы, баланың жасына сай болу керек. Ғылыми тұрғыда, балалардың тіл дамуы жіңішке қол арқылы дамиды.

Бейнелеу өнері сабағында көптеген ойыншықтар да қолданылады (түрлі түсті кубиктер, шарлар, пирамида, башня, матришкалар және т.б.). Бұл ойыншықтар арқылы бала көлемді түсті, формасын ажыратуда оңай болады. Көптеген жағдайларда ойыншықты шынайы затқа қарап сурет салу барысында да қолданылады. Кейбір ойыншықтар жинақы түрде құрастырылған болады. Оларға ағаштан жасалған ойыншықтар жатады, мысалы: "Жігіт және аю", "Лақтар" және т.б. Сонымен қатар мұндай түрдегі ойыншықтар фарфордан, тастан, пластмассадан жасалады.

Бала тек қана оқып қана қоймай өз қолдарымен қандай да бір суреттегі графикалық сызықты сызатын болса тез ұғынады. Ал жоғары мектеп жасындағы балалар өздерінің жасаған жұмыстарына толықтай талдау, жинақтау жасап өз ойларын айтып бере алады. Тіпті кейбір жағдайларда балалар өздерінің жасаған немесе, құрдастарының жасаған жұмыстарына баға бере алады. Бұл арқылы балалар критикалық көз қарастары қалыптасады. Бірақта мұғалім тарапынан болсын, құрдастарының тарапынан болсын бағалаған кезде баланың сезімі мен оның мүмкіндігіне көңіл аудару тиіс.

Бейнелеу өнері сабағында бала сурет салу барысында түсті, көлемді, форманы, т.б. жұмыстарды орындау арқылы көптеген ойлау операцияларын жүзеге асырады. Бейнелеу өнері сабағында бақылау әдісін жүргізу арқылы бала іс-әрекетін басқара алады, сонымен қатар мұғалімнің көмегін дұрыс қолдана ма немесе мүлдем бас тартпама соны анықтай аламыз.

Бейнелеу өнері сабағында баланың моторикасының деңгейін анықтап, жұмыс жасайтын негізі қолды анықтай аламыз. Сонымен қатар сабақ барысында тек қана бір ғана түсіндірудің негізінде бала суретті сала алады ма анықталады. Мұнда ешқандай кескін де үлгі де берілмейді. Бұл арқылы баланың танымдық процестерін анықтай аламыз. Баланың кеңістікте бағдарлана алатыны арқылы анықтай аламыз. Педагогикалық зерттеу барысында мұғалім бала сурет салу барысында ол графикалық сурет болсын, немесе шынайы затқа қарап сурет салу болсын, қарындашты қалай қолданатынын анықтай алады. Сонымен қатар кистичканы немесе қарындашты суретті бояу барысында қалай қолданатынын анықтай алады. Мұнда мұғалімнің көмегі және сонымен қатар бала сол көмекті қалай қолданатынын да анықтау тиіс.

А) Баланың зейінін салған суретіне толықтай аударту (дұрыстап кара, жақсылап боя)

Б) суреттің түсіне т.б. ерекшеліктеріне бағыттаушы сұрақтар қою.

В) суретті ары қарай жалғастыруды жақсартуға бағытталған кеңестер беру.

Г) Сол саланын жатқан суреттің негізгі өз бейнесін немесе мүсінін көрсету.

Д) сол жұмысты өз бетінше орындауға бағыттаушы деманстрациялық суреттер көрсету.

Е) тапсырманы орындауға қатысты білім беру.

Көмекті көрсету барысында бала ол көмекті қай деңгейде қолданып жатқанын анықтау тиіс.

Баланы бақылау барысында оның негізгі тұлғалық ерекшелігін анықтай аламыз. Бұл ерекшеліктер педагогикалық мінездемеге арқау бола алады. Көмекші мектепке балаларды іріктеу өте күрделі және ауыр процесс. Көптеген психологтар мен дефектологтар көмекші мектепке балаларды іріктеудің негізгі жолдарын іздестіруде. Сурет жан-жақты тіркеу мен талдауға оңай ыңғайласады. Бұл жағдай көптеген мамандарды бұрыннан қызықтырады, яғни сурет пен зиятының арасындағы байланысты анықтауға бағытталған.

1914ж Г.Кершенштейнер сурет салу мен ақыл –ойы дамуының арасында байланыс бар екенін айтып откен. Жоғарғы деңгейдегі графикалық сурет ақыл-ойдың көмегінсіз жүзеге аспайды. Сурет салу барысында баланың танымдық процестері жұмыс жасайды, ал бұл бағытта көптеген қиыншылықтар кездесетін болса онда бала бойында қандай да бір ауытқулық бар екені анықталады. Сондықтан бала тарапынан салынған сурет диагностикалау барысында мақсатты түрде қолданылады. Зерттеушілердің қорытындысы бойынша көмекші мектеп оқушыларының салған суреттері ерекше мінездемеге ие. Олар қалыпты балаларға қарағанда әлдеқайда төмен. Сурет салу әдісі қарым-қатынасқа түсе алмайтын оқушылар үшін тіпті қолайлы. Сондықтан да зерттеушілер сурет салу барысында өз қалаулары бойынша сурет салуды ұсынады.

Әрбір балаға берілген тапсырма баланың танымдық процесін дамытуға бағытталған. 7-8 жастағы балаларға өз бетінше сурет салуды ұсынсақ олар жеке элементтерді ғана салумен шектеледі. Олар, шеңбер, тіктөртбұрыш, т.б. кейбіреулері кескінін ғана салады.

Егер қалыпты бала адам тұлғасының бейнесін толықтай салағын болса онда ақыл-ойы кем бала бас көлеміндегі элементтерді толықтай сала алмайды. Зияты зақымдалған балалар көптеген элементтерді тастап кетеді. Бірақта бірінші сыныпқа түскен қалыпты баланың суреті де көркем емес, бірақта өзінің толықтығымен, детальдарымен, элементтерімен ерекшеленеді. Балаға тапсырма берген уақытта оны мұқият қадағалау тиіс. Яғни бала оны салады ма, жоқ одан бас тартады ма және т.б. Егер бала оңай суретті салудан бас тартып қиналатын болса, онда оның дамуында қандай да бір ақаулық бар деп болжамдауымызға болады. Сондықтан да оның іс-әрекеті тапсырмамен сай келе ме бақылау тиіс.

Әр түрлі деңгейдегі зияты зақымдалған балалардың салған суреттері бір-бірінен айырмашылықтары бар болғандықтан да оларды А.Н.Лозов бірнеше бейімделу түрлерін көрсеткен.

1) 8-10 жастағы олигофрен балаларға (еркін суреттер) сипаттағы тақырыпта өз бетімен талдау; суреттің тақырыбының әртүрлілігі; сурет салу барысындағы қиындықтар, логикалық құрылымның жоқтығы, бірнеше түстерді қолдануы. Басқа олигофрен балаларға қарағанда дебил балалар өздерінің салған суреттерін критикалық тұрғыда баға бере алады. Сурет салуға немесе бейімделуге берілетін уақыт 20 минут.

2) Имбецилдердің терең емес деңгейіндегі тақырыптың шектеулігі бейненің объектінің арасындағы байланыстың жоқтығы, бір немесе екі түсті пайдаланады. Балалар сурет салған кезде көңілдері ауысады, аффектілік көңіл күйі пайда болады. Сурет салуға жұмсалатын уақыт шамамен 10 минут.

3) Ал терең деңгейдегі имбецил балаларға тән: сурет салуға өз бетімен кірісе алмайды:

Меңгерілген графикалық бейнелерді аз қолданады: заттық көрнекілігі шектелген; бір ғана түсті қолдану. Сурет салуға жұмсалатын уақыт шамамен 5 минут.

Айта кететін жайт сурет салудағы ерекшеліктері арқылы баланың зиятының деңгейін анықтап айта алмаймыз. Сондықтан да сурет арқылы диагностикалау басқа психологиялық-педагогикалық тексерумен қатар біргелікте қорытынды шығарылуы тиіс.

Зияты зақымдалған балаларға тақырыпты сөзбен ғана жеткізгеннен гөрі, бір рет көрсеткен абзал. Себебі балалардың көріп қабылдаулары естіп қабылдауларына қарағанда тиімді болып табылады. Сондықтан да сабақ барысында көрнекі құралдарды мұғалім тиімді пайдалана білуі қажет. Егер де осы көрнекіліктерді естіп қабылдауларымен бірге жүзеге асырсақ онда бұл тапсырма оқыту әдісінің бірі болып есептелінеді.

Көрнекіліктерді қолдануда туындайтын ең бір қиыншылық балалардың сол затты талдау жинақтауы және шынайы өмірден ажырата алуды немесе қолдануы болып табылады.

Совет одағының көмекші мектептерінің ізін салушының бірі А.Н.Грабров былай деп айтып кеткен: (көрнекі құралдар арқылы қоршаған ортадағы заттарды толықтай өз көздерімен көрулері

тиіс, ал соны сурет сабағында жабыстырып, оның құрлымын өз қолларымен жасайтын болса, немесе оны жазып ұғынатын болса ол тіпті керемет.)

Бейнелеу өнері сабағында дайындық кезең басты орын алады. Ол кезде баланың қол қимылдары жазуға дағдыландырады. Сондықтан да бірінші сыныпқа арналған кітаптарда түрлі шеңберлерді салу, графикалық кескіндерді салу беріледі. Көрнекіліктер, сөздік әдістер, практикалық жұмыстар зияты зақымдалған балаларды оқытуды тиімді әдістер болып есептелінеді.

Бейнелеу өнерінің бұл түрінің көп қолданылуы оның әдістемесінің арнайы оқыту жағдайына қатысты мүлдем жасап шығарылмағанын көрсетіп отыр. Бұл жағдай тағы бір қате қалыптасқан педагогикалық бейнелеу тек шығармашылық шынайы бейнелеудің жетік меңгерген мұғалім ғана өткізе алады деген пікірдің болуымен де күрделеніп тұр. Негізінде, Мелмен сурет салуды құрастыру үшін қарапайым, техникалық дағдыларды меңгеріп, оларды жүйелі түрде бекітіп, жүйелі түрде жаттықтыру қажет. Мұғалімнің суретті жүйелі орындауы оқушыларды тек қарауға ғана емес, оны шынайы көріп, қарастырылып отырған материалдың нақты мазмұнын жақсырақ ерте сақтауға көмектеседі. Мысалы, есте сақтау бойынша сурет салуға кезінде балалар мелмен сурет салып, дәптерлеріне салған жағдайда ғана олардың суреттері анақұрлым анық және деталданған болады. Педагогикалық бейнелеу барлық пәндер бойынша түрлі мақсаттарда тиімді қолданылуы мүмкін. Әсіресе, оның көмегімен белгілі бір заттың құрылымын, бөлшектер арасындағы қатынастырын, кеңістікте орналасуын, өлшемін, формасын, көлемін, белгілі бір құбылыстың мәнін ашып, көрсетуге болады.

Сонымен қатар, мұғалімнің салған суретті шынайы затты толығымен алмастыра алмайтынын ұмытпаған жөн. Сондықтан да ол кіші сыныптарды шектелген түрде қолданылуы тағы қалдырар жайт емес. Бірақ балаларда сәйкес түсініктердің қалыптасуына қарай, мұндай сурет оқытудың басқа да құралдары сияқты маңызға ие болады. **Ұсақ саусақ моторикасын дамытудың маңызды бөлігі – саусақ жаттығулары.** Саусақ жаттығулары эмоционалды, балабақшада және үйде, кез-келген бос уақытта өткізуге болады. Олар қызықты, баланың тілінің, шығармашылық қабілетінің дамуына әсер етеді. Балалар саусақ жаттығуларын үлкендердің артынан қайталағанда, саусақ моторикасын дамытады. Сол арқылы қол шапшандығы дамиды, өз қимылдарын басқаруы, белгілі іс-әрекетке зейіні тұрақтанады.

**Саусақ жаттығулары дегеніміз – қандайда бір ұйқасты оқиға, не ертегіні саусақтар арқылы ойнап шығару.** Көптеген саусақ жаттығулары екі қолдың да қозғалысын талап етеді, ол өз кезегінде баланың «оң», «сол», «жоғары», «төмен» сияқты ұғымдарды түсінуіне көмегін тигізеді.

Бұл жаттығулардың баланың шығармашылығын дамытуда да маңызды. Егер бала қандайда бір «саусақ жаттығуын» меңгерсе, ол міндетті түрде басқа да тақпақтар мен әңгімелерге саусақ жаттығуларын ойлап табуға тырысады.

**Саусақ жаттығулары қарапайымнан күрделіге қарай ойысады.**

**Ол екіге бөлінеді:**

1. Отырып ойнайтын саусақ ойындары (саусақ ұштарын қимылдатамыз);
2. Қолдың нәзік бұлшық еттерімен бірге дененің барлық мүшелері қатысып орындалады.

**Пассивті жаттығу – ұсақ моториканы дамытудың алғашқы сатысы.** Жаттығулардың мақсатты пайдаланылуы мынадай әдістерді ұсынады: сипау, жаймен уқалау және діріл. Массажды әрекеттер саусақ ұшынан басталып томенгі буынға жалғасады. Бұл жерде массажды әрекеттер баланың жеке бас диагнозына байланысты жүргізіледі. Содан кейін ғана активті саусақ жаттығуларына көшу ұсынылады. Оның деңгейі баланың ұсақ моторикасының даму деңгейіне қарай таңдалады. Қол саусақтарына арналған пассивті жаттығулар жасау кезінде балаға қолайсыз жағдай туғызбауын және тітіркендірмеуін қадағалаған жөн. Массаж жасау кезінде жай лирикалық әуен қоюға да болады. Саусақ қозғалыстары әртүрлі қысқа ырғақты тақпақтармен айтылады.

**Барлық жаттығулар 3 тонқа бөлінеді:**

**1-топ Қолдың білектеріне арналған жаттығулар:**

- еліктеу қабілетін дамытады;
- бұлшық еттерді жиыруға бірнеше уақытқа дейін сақтау білігін дамытады.
- бір қозғалыстан екінші қозғалысқа ауысуға үйретеді.

**2-топ Саусақтарға арналған жаттығулар:**

Бұрын алынған дағдыларды жоғары деңгейде жүзеге асырады және неғұрлым нақты қозғалысты талап етеді.

**3-топ Саусақтарға арналған динамикалық жаттығулар;**

- қозғалыстың нақты координациясын дамытады;
- қол саусақтарын бұгуге және жазуға үйретеді;
- бас бармақты басқа саусақтарға қарама-қарсы коюға үйретеді.

#### Саусақ жаттығуларын орындауда:

1. Алдымен барлық жаттығулар баяу орындалады. Баланың жаттығуды дұрыс қайталауын және білектердің саусақтардың қалпын дұрыс сақтауын және бір қозғалыстан екіншісіне дұрыс ауысуын қадағалау керек. Балаға бірге жасап көмектесу керек.

2. Жаттығулар алдымен бір қолмен орындалады (егер де жаттығу екі қолдың бірге қатысуымен қарастырмаса), содан кейін екінші қолмен, сосын екі қолмен бір уақытта.

3. Кейбір жаттығулар бірнеше түрде берілген. Бірінші ең жеңіл орындалады.

4. Әр жаттығуға қору бейнесін қалыптастыру үшін өзінің суреттері сәйкес келеді. Алдымен балаға түрлі-түсті суретті көрсетесіз және жаттығудың қалай орындалуын түсіндіріп, одан кейін бірге жасап үйретесіз. Адамның он екі мүшесінің тіршілікте атқарар міндеті зор. Соның ішінде екі қолға бес-бестен біткен он саусақты күнделікті қажетті жұмыстарды атқаруға пайдаланатынымыз белгілі. Шешене көмектес,- деп әр саусаққа тапсырма беріледі. Одан соң әр саусақтың басынан ұстап тұрып, «қарның ашса: мына жерде нан бар, мына жерде май бар» деп әртүрлі астың атын атай келін. қолтыққа жеткенде «қуырмаш», «қуырмаш» деп қытықтайды. Көтеріңкі көңіл-күй сыйлайтын бұл ойын балаға саусақтардың атын, адамға нәр берер түрлі астың атауын да үйретеді. Сондай-ақ төрт түлік малды таныстырып, оны бағып еңбектенгенде ғана тамақтануға болатынын ескертіп, еңбекпен тапқан тамақ тәтті болатынын уағыздайды. Халық өзінің өмір тәжірибесінде тіршілікте қалай қолдануына қарай саусақтарға ат қойған. 1- саусақ «Басбармақ», 2- саусақ «Балаң үйрек», 3-саусақ «Ортан терек» 4-саусақ «Шылдыр шүмек» 5-саусақ «Кішкентай бөбек»

**Сурет салу** – барлық балалар жақсы көретін, әрі пайдалы ісі. Қарындаш, қылқаламмен парақта, қатты қағазда сурет салу катып қалған қағида емес. Қарда, құмда, терлеген терезе бетіне, асфальтта сурет салуға болады. Алақанмен, мақталы таяқшалармен, көкөністер бастырмаларымен және т.б. әдістермен, яғни бейнелеудің дәстүрлі емес техникалары арқылы сурет салу өте пайдалы, әрі қызықты. Балаға әр түрлі пішіндерді тік сызықпен салуға, суреттің үзік сызық бойымен жүргізу, үлгімен сурет салу, суреттің аяқталмаған екінші бөлігін салу – шығармашылық қабілетті, есте сақтау қабілетін, түсті қабылдауды дамытады.

#### 5. Қолмен ермексазды жұмсарту

Ермексаз баланы жалпы дамытатын әр түрлі қызықты ойындар өткізуге мүмкіндік береді. Балалар ермексазды қолмен жібітеді, саусақпен бөліп алады, домалатады, ширатады, ермексазды қалауынша қалыпқа келтіреді және кез-келген уақытта ермексазды бүлдіріп алам деп қорықпастан жұмысына өзгеріс енгізеді, ол өз ісіне деген сенімділік тудырады. Қазіргі дамыған технологиялар арқасында ермексаздың жетілдірілген түрі **хендгам** шықты. Ермексаздан айырмашылығы, қолға, үстелге жағылмайды, пішінді сақтамайды. Ұсақ саусақ моторикасының дамытады, агрессияны басады, шығармашылық қабілетін, тілін дамытады, қолдың бұлшықеттерін бекітеді. Өте пайдалы құрал.

**Қағазбен жұмыс.** Жай қағаз үлкен мүмкіндіктерге ие. Қағазды кішкентай бөлшектерге жыртып, бөлшектерден сурет салуға болады. Қағазды умаждап, донқа айналдыруға болады, қағазды қырқуға болады. Оригами өнерінің пайдасы ұшаң теңіз.

1. Әр саусақпен тасты, маймақты, шарикті айналдыру
2. Алақандарымызды жұмып ойын ойнау (таңсртең тұрдық – ашылу, кешке ұйықтадық - жабылдык)
3. Жұмсақ жұдырық жасау, тез ашу, үлкендер саусақтарын өткізу, қатты ашпау;
4. Екі қолдың саусақтарымен «Жүру» үстелмен, алдымен ақырын, біреу ұрлану, содан кейін тез жүгіріп келуі.
5. Жаттығу алдымен оң қолмен, содан кейін сол қолмен
6. Жске бір саусақты көрсету, содан соң екеуін ары қарай үш, төрт, бес
7. Жеке бір саусақты көрсету – үлкенін
8. Барлық қолдың саусақтарымен үстелді соғу
9. Ауада саусақпен былғау
10. Қолдың басымен фонарик жасау
11. Қол соғу: ақырын, қатты, әр түрлі әрекетте
12. Барлық саусақты бірге жинау (саусақтар жиналды - қашты)
13. Жуан жіпке түймелер, шарлар, мойыншақтар кигізу.

14. Түрлі түсті жіңішке сымды катушкаға орап, өзінің саусағына арнап (сакина немесе спираль шығады)
15. Қалың арқан, жіп ұштарын байлау
16. Түймелерді, ілгіш, замок, қақпақтарды жабу, механикалық ойыншықтарды кілтпен жүргізу
17. Болттар мен гайкаларды бұрау
18. Ауада сурет салу
19. Құммен, сумен ойнау
20. Сурет салу, бояу, штрихтау(қаламмен, қарындашпен, бормен, түрлі-түсті бояу, гуашьпен, көмірмен, түрлі-түсті борлар және т.б.) - қайшымен кию.

Қорыта келе, зияты зақымдалған балалар сурет салу барысында балаларда заттар туралы түсінігі қалыптасып, бақылау, көру, есте сақтау, елестету қабілеттері дамиды, көркемдік талғам тәрбиеленеді. Бейнелеп отырған нәрсені дәл, ұқсатып салу үшін балалардың неғұрлым көп анализаторларын қатыстыру керек. Дамуында түрлі ауытқулары бар балалар жазу әрекетіне дайын болмайды. Ал, сурет салу балалардың қол қимылын жетілдіріп, жаттықтырады.

1 Сұлтанбекова Ұ. "Зияты зақымдалған балаларды сурет салдыру арқылы түзете-дамыту". Журнал. Дефектология. №1, 2015 мамыр, 6 б.

2 Кенжина Қ. "Ұсақ және жалпы моториканы дамыту жұмыстары". Журнал. Дефектология. №5, 2015 мамыр, 4 б.

3 Талызина Н.Ф. *Формирование познавательной деятельности младших школьников.* – М.: Просвещение, 1988. – 243 с.

4 Сахарова О.М. *Я рисую пальчиками: Издательский дом «Литера», 2008.* - 32с.

5 Зипарова Г. "Особенности развития речи и мелкой моторики у детей с нарушением интеллекта" - Алматы. Журнал Дефектология. 2015. - №7. – 16 с.

#### Резюме

Л.Х.Макина - КазНПУ к.п.с.н., доцент КазНПУ имени Абая,

А.Д.Нурланбекова - КазНПУ магистр, старший преподаватель КазНПУ имени Абая,

У.А.Аязханова - КазНПУ, 3 курс, студентка, [ulmeken.9393@mail.ru](mailto:ulmeken.9393@mail.ru)

#### Особенности развития мелкой моторики рук у детей с нарушениями интеллекта на уроках изобразительного искусства

Идентификация и развитие мышц, работа центральной нервной системы по обеспечению высших психических процессов, всё это составляет базу развития речи. Изобразительное искусство играет важную роль в обучении и развитии детей с интеллектуальными нарушениями. Кроме того, что на уроках ИЗО дети учатся рисовать, существенное влияние этот учебный предмет оказывает на развитие воображения.

**Ключевое слово:** пальцевые упражнения, мелкая моторика, изобразительное искусство, рисунок, динамические упражнения для пальцев.

#### Summary

L.H.Makina - KazNPU ps.s.c., dosent

A.D.Nurlanbekova - KazNPU master, senior lecturer, [aigerim\\_d85@mail.ru](mailto:aigerim_d85@mail.ru)

U.A.Aiazkhanova - KazNPU student, 3 rd (3 year) [ulmeken.9393@mail.ru](mailto:ulmeken.9393@mail.ru)

#### The development of fine motor hand of children with intellectual disabilities at Arts' lessons

Fine motor skills of fingers, toes, arms and wrist parts of the small muscles of the hand play the main role on intellectual development. This identification and development of muscle, central nervous system, mental processes, contributes to the development of speech. Participation intelligent damaged children in the visual arts play an important role in education and training in the main. Children study drawing and so they have opportunity for development of imagination. Steps drawing education of children with disabilities in the development of fine motor skills, bring to have a significant impact on completion.

**Keywords:** finger exercises fine motor skills, fine art, drawing, dynamic exercises for the fingers; hand exercises fine motor finger.

УДК 616.98:578.828

## НӘРЕСТЕҢІҢ ЖҮЙКЕ ЖҮЙЕСІНІҢ ДАМУЫҒАН ДЕНГЕЙІНІҢ КӨРСЕТКІШТЕРІ

Тайжан А.А. – м. г. д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ,

Байдосова Д.К. – аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ, kafedraspkaznpu@mail.ru

Мақаланың мақсаты – жас мамандардың, магистранттардың және ізденушілерінің жұмыс барысында нерв жүйесінің қызметін жүйелі түрде есіне түсіріп, оның қызметінің және дамуының негізгі заңдылықтарын студенттерге түсіндіре алуы.

**Түйін сөздер:** Нәресте, жүйке жүйесі, физиологиялық, ерте, шартсыз рефлексстер, диагноз.

Педагогтар үшін, соның ішінде әсіресе дефектолог мамандар үшін жүйке физиологиясын білу маңызды болып табылады. Өйткені олар балалармен жұмыс істей отырып, аурулардың белгілерін байқап, қажетті шаралар туралы кеңес бере алуы маңызды. Сонымен қатар жүйке ауруларының алдын-алу шараларын да білуі керек. Жүйке жүйесінің ауруы бар сырқат баланың жағдайын түзетуге дәрігер, ата-ана және мұғалім тығыз байланыста қызмет етсе, көптеген жетістіктерге жетуге болады.

Физиологиялық белгілерін патологиялық белгилерден ажыратуының маңыздылығы өте зор. Оның үстіне жүйке жүйесінің бір қатар белгілері баланың жасына қарай бір кезеңде физиологиялық (жақсы) көрсеткіші болса, басқа кезеңде дәл сол көрсеткіштер аурудың ауыр патологиялық белгісі болып табылады.

Осы тұрғыдан сондай құбылмалы көрсеткіштердің бірі ол нәрестелер мен сәбилердің шартсыз рефлексстері.

Жаңа туған баланың жүйке дәрежесінің негізін шартсыз рефлексстер құрайды. Осы рефлексстерді нәресте туған кезінен педиатр тексеріп баланың жүйке жүйесінің жағдайы туралы нақты тұжырым жасайды.

*Іздеу рефлексі* – баланың ауыз бұрышын сипағанда сол адамға басын бұрады, аузын ашып және тілін тітіркенген жерге тигізуге тырысады.

*Тұмсықты рефлекс* – баланың ернін саусақпен тез басса ернінің дөңгелек бұлшық еті жиырылады, сонымен қатар ерні тұмсық тәрізді болып, алдыға созылады.

*Ему рефлексі* – берілген емізiктi бала белсендi түрде сорады.

*Алақан-ауыз рефлексі (Бабкин рефлексі)* – екі алақанға күш түсіріп үлкен саусаққа жақын алақанды басса, бала аузын ашып, басын иіп, иық және білегін бүгіп жұдырық жасауға тырысады.

*Ұстап алу рефлексі (Робинзон рефлексі)* – жаңа туған бала дәрігер қолын ұстап алып қысады. Кейде қысудың қатты болғаны сонша баланы көтеруге болады. Рефлекс симметриясын бағалау керек.

*Табан рефлексі* – ұстап алу рефлексі секілді аяқтың II-III саусақ маңын қолмен басқанда табан саусақтарының бүгілуі болады.

*Бабинский рефлексі* – табанның өкшеден саусаққа дейінгі сыртқы қырының тітіркенуінде үлкен саусақ экстензиясы және қалған саусақтардың веер секілді ашылуы байқалады.

*Құшақтау рефлексі (Моро рефлексі)* – бұл рефлексі тексерген кезде құндақтау үстелін бала басынан 20-30 см алшақта қолмен ұрғанда, бала қастарын ашады, қысқан саусақтарын ашып, аяқтарын тіктеп созады, бірнеше секундтан кейін бала өзін қолымен құшақтайды, ал козулы балаларда қолдың треморы байқалады.

*Асимметриялы тоникалық мойын рефлексі (Магнус-Клейн рефлексі)* – баланың басын пассивті бұрғанда балада «фехтовальщик позасы» пайда болады, яғни басын бұрған жағындағы қолы мен аяғы жазылып, ал қарама-қарсы жағындағы қол-аяғы бүгіледі.

*Симметриялы тоникалық мойын рефлексі* – басты пассивті игенде қолдағы флексорлы тонус және аяқтағы экстензорлы тонус жоғарылайды, яғни нәрестенің қолдары бүгіліп, аяқтары жазылады, ал енді басын қайтадан көтергенде керісінше әсер байқалады.

*Табан тіреу рефлексі* – баланы қолтығынан вертикальды көтеріп ұстаса, ол аяқтарын барлық буындарында бүгеді. Енді баланың табанын үстелге тірессек, ол денесін тіктеп және жартылай бүгілген аяғымен табан тіреп тұрады.

*Автоматты жүру рефлексі* – тіреу рефлексін орындаған баланың денесін алдыға еңкейтсек, ол аяғын бүгіп, қолын қимылдатпай алға қарай қадамдар жасайды.

*Қорғану рефлексі* – ішпен жатқызғанда бала жан-жаққа басын бұрады және бірнеше тербелген қимыл жасап, басын көтеруге тырысады.

**Еңбектеу рефлексі** – егер ішпен жатқан баланың табанына алақан қойса, ол рефлекторлы түрде итеріп өзі белсенді еңбектеген тәрізді қимыл жасайды.

**Галакт рефлексі** – арқа терісін омыртқа бойымен бір жанынан тітіркендіргенде жаңа туған сәби денесін бүгіп, қоздырғыш болған жаққа басып және денесін бұрады.

**Перес рефлексі** – егер ішпен жатқан балаға құйымшақтан мойынға дейін саусақпен жүргізсе, әсіресе омыртқаның үшкір өсінділерін жеңіл басқанда бала басын көтеріп, белінде лордоз пайда болып жамбасын көтеріп, қолын және аяқтарын бүгеді. Кейде бала айғайлайды.

**Лабиринтті тоникалық рефлекс** – ішпен жатқан балада бұғуші бұлшық еттердің тонусы жоғарылайды, басы кеудеге әкелінеді, қолда флексорлы жағдай жоғарылап кеудеге әкелінеді, аяқтарының буындары бүгіліп ішке әкелініп, арқа иіледі, бірнеше минуттан соң бұл жағдай жүзу қимылдарына ауысып асығыс еңбектеу рефлексі пайда болады.

Жаңа туған баланың тірек-қимыл сферасын зерттеу бұлшықет тонусымен, сіңір рефлексімен сипатталады. Әлсіз және тез қимыл көлемін анықтайды. Жаңа туған баланың белсенді іс-қимылында бұлшықет маңызды рөл атқарады. Нәрестелер мен сәбилердің туа біткен шартсыз рефлекстері белгілі бір уақыт сақталады да, кейіннен біртіндеп сөнеді немесе жоғалады (редукцияланады). Олардың қалыпты мерзімінен кеш жоғалуы жүйке жүйесінің патологиясына тән, бұл бала дамуының артта қалуын білдіруі мүмкін. Жүйке жүйесі зақымданған балалардың жарық дүниеге келген күндері ақ қимыл-әрекеті баяу, әлсіз болады шартсыз рефлекстерінің көбі болмайды. Сау нәрестенің шартсыз рефлекстері 3-4 айдың арасында жойылады. Айы-күні жетпей ерте туған нәрестелердің шартсыз рефлекстері 2-3 аптадан кейін, баланың салмағы өсіп жағдайы жақсара бастағанда пайда болады. Нәрестенің шартсыз рефлекстерінің жоқтығының себептері бір неше факторларға байланысты. Сондықтан алғаш қарағанда ең алдымен мұқият тексеріп дұрыс диагноз қою өте маңызды. Шартсыз рефлекстердің жоқтығы немесе өте төмен болуының жиі кездесетін себебі ол баланың мерзімінен ерте тууы. 26-28 апталық нәрестенің көптеген шартсыз рефлекстері болмайды. Оның арасында әсіресе баланың өмір сүруіне қажет ему, жұту рефлекстері әлі дамып жетілмеген. Осындай жағдайда арнайы зонд арқылы баланы тамақтандырып жалпы күтімін жақсы ұйымдастырса бір-екі апта аралығында шартсыз рефлекстері пайда бола бастайды. Бұл баланың салмағына және бұлшық еттерінің күшеюіне байланысты. Қалған жағдайларда шартсыз рефлекстердің болмауы баланың миы ауыр зақымдалғанның себебінен туады. Ондай балаларды емдеу мидың зақымдалу сырқатының әрбір сатысының ерекшеліктерін ескеріп комплекссті және жүйелі түрде жүргізілуі тиіс.

1 Мусаева Г.А. Орталық нерв жүйесі және сезім ағзалары. - Алматы, 2003.

2 Мәмбетов Е.К. Суқараңғы: (патогенез, топтастыруы, клиника, диагностика және емдеу). - Алматы, 2000.

3 Рақышев А.С. Адам анатомиясы. - Алматы, 2000.

#### Резюме

А.А.Тайжан - д. м. н., профессор, КазНПУ им. Абая,

Д.К. Байдосова - старший преподаватель КазНПУ им. Абая

#### Показатели уровня развитой нервной системы новорожденного

Педагогу-дефектологу в его практической деятельности нередко приходится обращаться к истокам развития отклонений в физическом состоянии детей.

Статья предназначена для молодых преподавателей, магистрантов, практикующих педагогов-дефектологов. В статье подробно описываются самые ранние рефлексы новорожденных, - врожденные безусловные рефлексы. Обращается внимание на то, что, если наличие соответствующих симптомов у новорожденного является показателем хорошего здоровья, то, наличие этих же симптомов у детей старшего возраста и у взрослых свидетельствует о тяжелой неврологической патологии. Кратко описаны причины отсутствия врожденных рефлексов у детей при рождении и методы их восстановления.

**Ключевые слова:** Ребенок, нервная система, физиологические, ранний, безусловные рефлексы, диагноз.

#### Summary

A.A. Tayzhan - doctor of medical sciences professor, KazNPU named after Abai,

D.K. Baydosova - senior teacher, KazNPU named after Abai

#### Indexes of level of the developed nervous system new-born

The article is dedicated for young teachers, postgraduate students and education-defectologists. This article gives detailed description of the earliest reflexes of newborns, which are unconditional congenital reflexes.

Attention is drawn to the fact that if these respective symptoms show the good health of newborn, however for the older children and adults they demonstrate the hard neurological disease. Also, briefly described the reasons of congenital reflexes absence in children during birth and methods of congenital reflexes' recovery.

**Keywords:** Child nervous system, physiological, is early, unconditioned reflexes, diagnosis.

УДК 376.2

## 9-10 ЖАСТАҒЫ КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ НЕГІЗГІ БАҒДАРЛАУ МҮМКІНДІКТЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аутаева А.Н. - психол.ғ.к, Абай атындағы ҚазҰПУ, Арнайы білім беру кафедрасының доценті, Қазақстан Республикасы, Алматы қ. akbota-n@mail.ru

Мирзахмедова У.А. – I курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан Республикасы, uljan-192@mail.ru

Бұл мақалада бастауыш саты – оқушыда, оның интеллектісі дамуының іргетасы танымдық әрекеті қалыптасуының қуатты жүретін кезеңі. Танымдық түрлерін меңгеру оқушы ойын тәртіптеп, оның белгілі бір бағыты жүйелі «арнамен жүруін» қамтамасыз етеді; жеке тұлғаның негізгі психикалық үрдістері қалыптасып, ырықты, зейін, рефлексия, өзін-өзі бақылау, әрекет амалдың ішкі жоспары сияқты нысандар пайда болады.

**Түйін сөздер:** бастауыш сынып, көру қабілеті зақымдалған балалар, бағдарлау мүмкіндіктері, іс-әрекет, бағыттық белгілер.

Бастауыш сынып кезеңі – бұл 9-10 жас арасындағы жеке тұлғаның әрі қарай дара-психологиялық дамуы және әлеуметтік-адамгершілік сапаларының қалыптасуы процесі. Бұл кезеңге тән:

– баланың материалдық, коммуникативтік, эмоционалдық мұқтаждарын қанағаттандыруда отбасы жетекші (доминанция) роль атқарады;

– әлеуметтік-танымдық қызығушылығын дамыту және қалыптастыруда мектеп жетекші рольді мектеп атқарады;

– отбасы мен мектептің басты қорғаушы қызметі сақтала отырып, балада органдың жағымсыз ықпалына қарсы тұра алу қабілеті арта түседі. Әлеуметтік стагустың өзгеруі: оқушыға айналуы. Жас және педагогикалық психологияда бастауыш мектеп жасының өзіндік орны бар. Бұл жаста оқу іс-әрекетін меңгереді, психикалық функцияның еріктілігі құрылады, рефлексия туындайды, өзін-өзі бақылауы ерекшеленеді, ал әрекет ішкі жоспарға ара-қатынаста болуды бастайды. Бастауыш мектептің оқу жұмысының әр саласына бейімделу балада бірден қалыптаспайды, оған біраз мерзім үйренуі керек. Егер мектеп жасына дейінгі балалардың негізін әрекеті ойын болып келсе, оқуға кіргеннен кейін оқу іс-әрекеті шешуші рольді атқарады. Осыған орай баланың психикалық дамуы үлкен өзгерістерге ұшырайды. Себебі: ойынға қарағанда оқу талабы бала үшін қиын. Сонымен қатар, жаңа ортаға үйреніп, мұғаліммен, құрбыларымен қарым-қатынас жасауына психологиялық көмек қажет. Бастауыш мектептің оқу жұмысының әр саласына бейімделу балада бірден қалыптаспайды. Осыған біраз мерзім үйрену керек. Сонымен қатар балалардың оқуға белсенділігі сабақтарда әр түрлі. [1]. Бастауыш сынып оқушылары көпке дейін тапсырманы қалай орындаудың тәсілін жақсы білмейді. Олар берілген тапсырманы жаттап алғысы келіп тұрады. Осылай болуы олардың жаттауға икемділігінің молдығынан емес, оқуға әлі төселмегендігінен, қалай жұмыс істеуге ешкім оны үйретпегендігінен кездеседі. М.М.Мұқанов өзінің «Жас және педагогикалық психология» еңбегінде бастауыш мектепте тапсырманың балаларға екі түрлі жолмен берілітінін көрсетті: біріншіден, берілген тапсырманы орындау үшін жауапты бала оздігінен іздестіреді. Екіншіден, тапсырма жауап іздестіру ретінде берілмейді. Оны орындау үшін соның үлгісі беріледі, мысалы, тапқыты жаттау үшін соның тексі беріледі.

Осы текке өзгеріс енгізуге рұқсат етілмейді. Сол текке сүйене отырып бала оны жаттап алады. Баланың оқу әрекеті арқылы әрекеті әрекеттеніп, яғни мәселені шешуі, олардың танымдық іс-әрекетінің дамуына көмегін тигізеді. Қандай іс-әрекет болмасын қиық құрылымнан тұрады. Іс-әрекет жеке әрекеттерден тұрады да, алдыға қойған мақсатқа жетуге бағыттайды. Мақсат және мотив іс-әрекеті бірдей орындалмайды. Оны мысалы И.Кулагина «Жас ерекшелігі психологиясында» былай деп келтірілген: «Оқушының үй тапсырмасында математикадан есеп шығарып орындау. Оның мақсаты-осы есепті шығару. Оған негізгі мотив әр түрлі болады, біреулері шешесін ренжітпеуге тырысады, екіншілері «бестік» баға алу үшін немесе тезірек тапсырманы орындар достарымен ойнауға кету үшін». Осы үш жағдайда да баланың математикалық тапсырманы шешуі үшін мағына әр түрлі қалыптасады. Міне, сондықтан, іс-әрекет құралымын мынадай жүйемен көрсетуге болады: «мотив-іс-әрекет», «мақсат-әрекет», «меңгерілетін іс-әрекет-операция» [2].

Сонымен, іс-әрекеттің құрылымына байланысты және бастауыш мектеп оқушысының дамуына әсер ету арқылы сыртқы жоспар ішкі жоспардың негізінде орындалады. Бастауыш мектепте оқыту іс-әрекеті жетекші болады. Сондай-ақ зейін процесінің жүйелі қалыптасатын кезеңі.



Мұғалімнің көңіл болуіне бала сенгін орындаушы ретінде қарайды. Осыған байланысты бастауыш мектеп оқушыларының дұрыс шешім қабылдауына жағдай жасалып, оның зейіні белсенді әрекеттенеді. Бірақ мұғалім де, ата-аналар да баланың мүмкіндігін ұмытпаулары керек. Мектепке түсу танымдық іс-әрекеттердің ішінде зейіннің дамуына күшті әсер етеді. Бала үлкендерден «сен мүлдем тырыспайсың?» деген сөз естиді. Бірақ ол «тырысу» деген сөздің мағынасын түсінбейді. Сол үшінде өзінің күшін қай бағытқа бұру керек екендігін білмейді. Бастауыш мектеп жасы адамзат қауымының әлі толығымен қалыптаспаған мүшесі. Бала бастауыш мектепке келгеннен кейін барлық мектеп ұжымының алдына қоятын өзекті мәселесі оқытудың тиімділігін қалай арттыру және оқушы берілген білімді ғана меңгеріп қоймай өз бетінше ойлай алуға қалай үйретуге болады тағы басқа көптеген сұрақтар туындайды. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде кейінгі жылдары оқытудың тиімділігіне әсер етуге арналған әдіс-тәсілдер, принциптер көп ұсынылуда.

Бұл жерде біз Л.С.Выготскийдің мәдени дамудың социогенетикалық заңын еске түсіреміз: – Алдыңғы өткен ұрпақтың қолданған мінез-құлық формалары баланың даму процесінде өзіне тиістілері қайталанып отырады. Басқа сөзбен айтқанда не қабылданды ол – ішкі деп аталады, адамдар арасындағы қатынас арқылы әлеуметтік сыртқы даму болады. Осы логиканың нәтижесінен біз мұғалім мен оқушының арасындағы оқытуды меңгерудің қайнар көзін іздейміз және үлкендер мен баланың арасын үйлестіріп тұратын оқушының индивидуалдық өз бетінше әрекеттері болады.

Г.А. Цукерманның айтуынша: – Егер мұғалім баланы, оқуға үйреткісі келсе, ол оларға тек ғана білім беріп қоймай, шеберлік пен дағды да қалыптастыру керек [3].

Қазіргі балалар психологиясының негізгі мәселелерінің бірі – бастауыш оқушыларының психикасын дамыту мәселесі. Бала психикасының дамуын зерттейтін констатациялық серияның міндеттері:

1. Проблемалы жағдайларды шешуді талап ететін тапсырмаларды жасау.
2. Оқытуға дейінгі сақталу принципін деңгейін анықтау.
3. Көрнекті көріністің алдында заттарды бағалау мен сөздік ой-пікірлердің байланысын зерттеу.

Әл-Фараби еңбектерінде осы пікірді былай деп қолдайды: – қандайда бір ғылым болмасын көңілге дербес ерекше мәндерді ұғыну арқылы ұялайды. Бізге осы ерекше мәндердің, кейбіреулерін ұғыну ған жеткілікті, ал қалған көпшілігін сезінудің өзі тиімді. Осы жағдайларды біздің сезіміміз қабылдап, ұғынуымыз жинақталғаннан кейін ғана барып, біздің санамыз өзіне тән ролді атқара бастайды. Бастауыш мектептегі оқыту процесінде мұғалім баланың танымдық іс-әрекетін дамытуға әсер ете отырып, біріккен іс-әрекет барысында олардың ойлау күрделеніп, есте сақтауы мен зейіні тұрақталып, шоғырланады. Оқыту процесі баланың зейінінің дамуына көмектеседі. Адамның психикалық дамуы оқыту процесі әсерінен тыс болмайды. Интеллектуалды даму деңгейі оқытудың сапасымен мазмұнымен және оны меңгеру процесімен анықталады [4]. К.Д.Ушинский: «... ең кіші сыныптан бастап оқушылардың жасына қолайлы өзінің жинақталған көзқарасы болуы керек... Әрбір жыл сайын бұл көзқарастың тереңдетілуі, кеңеюі, толықтырылуы тиіс», – деп жазған.

Яғни, оқушының танымдық әрекеті оның дамуындағы басты шарт болатынын анықтады. Ол даму оқушының танымдық әрекеті арқылы жүреді, яғни, оқушы өзінің мүмкіндіктерін жүзеге асырады. Педагогикалық-психологиялық әдебиеттерде білімнің рөлі, білімнің сенімге айналуы, оқу-танымдық міндеттерді шешуге қажетті оқушылар көзқарасының мәні, жас ерекшелік және орта әсері оқушылардың танымдық әрекетін қалыптастыруға қажетті және жеткілікті шарттар ретінде беріледі. Бұл мәселе педагог-психологтар Н.Ф.Талызина, В.В. Давыдов, П.Я.Галперин, Ю.К.Бабанский, А.В.Усова, Д.Б.Эльконин, Л.Е.Шубина, Б.П.Есипов, М.А.Данилов, И.Я.Лернер, Л.В.Занков, М.И.Махмудов А.А.Люблинская, А.Н.Леонтьев еңбектерінде қарастырылған. И.П.Подласый, 6 жастан бастап 12 жас аралығы танымдық әрекетті қалыптастыруға және дамытуға өте қолайлы кез деп есептейді. Әр жастағы, оның ішінде бірінші сынып жасындағы баланың психологиялық ерекшеліктері бірден қалыптаспайды, керісінше, бұл ерекшеліктер баланың бұдан 18 бұрынғы дамуында жинақталып, оны өз кезегімен дамудың келесі сатысына көшуге даярлап отырады. Сондықтан бастауыш мектеп мұғалімі бастауыш сынып оқушысының ерекшеліктерін зерттей отырып, сол ерекшеліктерді мектепте дейінгі шағында қалыптасқан ерекшеліктерден бөлек алып қарамайды және бұдан былайғы даму перспективаларын көрмей тұра алмайды.

Даму үздіксіз жүреді, ойлау, қорытынды шығару үрдістері қалыптастырады. Мектепте оқыту баланың жан-жақты дамуын қамтамсыз етеді және ол бала дамуының негізі болып табылады. Сондықтан оқыту мен дамудың арасында тығыз байланыс болады. Бұл ретте көрнекті психолог Л.С.Выготский дамудың өзекті және іргелі деп екіге бөлді. Өзекті дамуда оқушы мұғалімнің

түсіндіргенін ары қарай өзі жалғастырып меңгерсе, іргелі дамуда оқушы өз бетімен білімді меңгере алмайды. Бастауыш саты – оқушыда, оның интеллектісі дамуының іргетасы танымдық әрекетті қалыптасуының қуатты жүретін кезеңі. Танымдық түрлерін меңгеру оқушы ойын тәртіптеп, оның белгілі бір бағыты жүйелі «арнамен жүруін» қамтамасыз етеді; жеке тұлғаның негізгі психикалық үрдістері қалыптасып, ырықты, зейін, рефлексия, өзін-өзі бақылау, әрекет амалдың ішкі жоспары сияқты нысандар пайда болады.

Оқушы әр түрлі оқу тапсырмаларын өздігінен шешіп орындаудың ортақ тәсілдерін, өз әректін бақылап бағалаудың, нәтижесін эталонмен салыстыруды меңгереді. Бастауыш мектеп жасындағы баланың биологиялық, әлеуметтік мәдени, педагогикалық ерекшеліктері мен белгілері танымдық әрекеттің қалыптасуында басты назарда ұсталады [5].

Бала дүниеге келгеннен бастап, оның танымдық әрекетінің қалыптасуы үздіксіз жүріп отырады. Мектепке дейінгі шақтың соңында баланың психикасы мектепте оқи бастауға қажетті және жеткілікті даму дәрежесіне жетеді. Мәселен, жеті жастағы балаға:

1. Сөйлеудің даму дәрежесі, сөз қоры, белсенді және пассивті сөздігі қажет;
2. Қоршаған дүние жайлы ұғымдар қажет;
3. Қажетті іс-әрекет жайлы икемділігі мен дағдылырының (қарындашты ұстай білу, желімдеу, кесу, сурет салу) дамуы;
4. Іскерлікке өзін жеге білу үстінде көрінетін бала еркінің дамуы, күрделігіне қарамастан берілген тапсырмаларды ынталана орындауы, мұғалім қоятын талаптарға бағынуы тән.

Мектепке келген кезінен-ақ, балада ақыл-ой әрекеті сияқты аса маңызды қабілет қалыптасады. Бұл қабілет оқи білуге үйрену ынтасынан көрінеді. Оқытудың алғашқы қадамдарынан бастап мектеп осы қабілетті жан-жақты дамытып, әрі жаттықтырып отыруға тиіс. [6]

Бастауыш мектепте баланың бүкіл психикалық әрекетін: зейін, қабылдау, есте сақтау мен есте қалдыру, ойлау, бақылау әрекеттерін реттеп отыру арқылы анымдық әрекеті қалыптасады. Психологтардың, педагогтардың (Н.Лейтес, А. Люблинская, Я.Пономарев, Ж.Пиже, А.Зак. т.б.) зерттеулерінше оқушының мектептегі кезеңдерінің ішінде, әсіресе, бірінші сынып кезеңінде оқушылардың танымдық әрекеттерінің психологиялық негізі және елестету, армандау, шығармашылық ойлау және ойлау операциялары: талдау, жинақтау, жалпылау, салыстыру және т.б. қалыптасады. Сонымен қатар әрекетті бағалау, қорытынды шығару және өз пікірін айту сияқты керекті негізгі қабілеттер де көріне бастайды. Бастауыш сынып оқушыларының маңызды тағы бір ерекшелігі — оларды эмоционалдық көңіл-күйінің көтеріңкілігі.

Жарқын айтылған бір ауыз сөз, көрілген фильм, оқылған кітап не әңгіме балаларды баурап алады, олардың жан сарайында жаңғырық тудырады. Бұл жастағы балалар айтқанға оп-оңай көңіштігімен ерекшеленеді, олар ересек адамдардың, әсіресе, мұғалімнің тәрбиелесу ықпалына тез беріледі [7].

Бастауыш сынып оқушылары әдетте әр түрлі тапсырмаларды ұқыпты орындайды, іс үстінде зор табандылық көрсетеді. Тапсырмалар беру жүйесін құру, оның орындалу сапасын бақылау, қол жеткен табыстары үшін балаларды мадақтап отыру жолымен танымдық әрекетті қалыптастырудың маңызы зор.

Баланың өз мінез-құлқына, өз ақыл-ой әрекетіне ие болуы осы әрекет тәсілдерін меңгеру үрдісінде өтеді. Сондықтан мұғалімнің міндеті бастауыш сынып оқушысына оқу жұмысының неғұрлым жетілген әдістерімен мұғалімді тыңдай білу, бақылау, оқулықты оқи білу, мән-мағына есте сақтау, оқылған нәрсені есте қалдыру, жатқа білу, есептерді талдап, шешу, дәптердегі оқу материалына ынта қою, тағы осылар сияқты әдістерімен қаруландыру керек.

1 Қазақстан Республикасының ұлттық саясатының тұжырымдамасы //Жис алаш. - 2010. - № 06 (15464) - 126.

2 Қазақстанның егеменді мемлекет ретінде қалыптасуы мен дамуының стратегиясы. – Н.Ә. Назарбаев. – Алматы: РГЖИ Дауір, 2004. – 56 б.

3 Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогика. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М., 2000.

4 Литвак А.Г., В.М.Сорокин, Головина Т.П. Деятельность слепых и слабовидящих.

5 Лапин Н.И. Ценности в кризисном социуме // Ценности социальных групп и кризис-общества. – М.: ИФАН, 2000. – С.101-122.

6 Равкин З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) // Педагогика. - 2000. - №5. – С.87-90.

7 Серебрякова Т.А. Теоретико методологические основы формирования ценностного отношения личности к миру. - Н.Новгород, 2006. - 115 с.

**Резюме**

Лутаева А.Н. – к.психол.н. доцент, ҚазНПУ имени Абая, г.Алматы akbota-n@mail.ru

Мирзахмедова У.А. – магистрант 1 курса, ҚазНПУ имени Абая, г.Алматы uljan-192@mail.ru

**Основные особенности ориентировки в пространстве учащихся 9-10 лет с нарушениями зрения**

В статье рассматриваются особенности базовых координационных способностей детей 9-10 лет с нарушениями зрения.

**Ключевые слова:** начальное образование, дети с нарушениями зрения, координационные способности, мотивация, пространственное ориентирование.

**Summary**

**A. Autaeva** - Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty,

**U.Mirzakhmedova** - undergraduate Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty

**State of base coordinating capabilities of schoolchildren with visual impairment 9 - 10**

In this article the state of base coordinating capabilities of schoolchildren with visual impairment 9 - 10.

**Keywords:** primary education, children with visual impairment, coordinating capabilities, motivation, spatial orientation.

## МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

УДК: 376-056.26

### СӨЙЛЕУ ІС-ӘРЕКЕТІ ЖӘНЕ ЕСТІМЕЙТІНДЕРДІ ТІЛГЕ ОҚЫТУДЫҢ ҚАЗІРГІ ЗАМАҢҒЫ ЖОЛДАРЫ

Бутабаева Л.А. – арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, п.ғ.магистрі, [butabaeva-laura@mail.ru](mailto:butabaeva-laura@mail.ru)

Турекулова Н.А. – психология және дефектология кафедрасының оқытушысы, п.ғ.магистрі, [t.n.a\\_respect@mail.ru](mailto:t.n.a_respect@mail.ru)

Макалада естімейтін балаларды тілге оқытудың қазіргі заманғы жолдары, тіл мен ойлаудың байланысы, естімейтін балалардың сөйлеу тілін дамытудың жағдайлары қарастырылған.

Түйін сөздер: естімейтін балалар, тілге оқыту, сөйлеу тілі, тілдік қабілеттілік.

Балаларды тілге оқытуға қатысты мәселелерді шешуде көптеген ғалымдар психолінгвистикаға (сөйлеу іс-әрекетінің теориясын) жүгінеді. Психолінгвистикалық зерттеулерге сүйену, көптеген авторлардың адамға тілді меңгеруде белсенді позицияны ұстанатын іс-әрекет субъектісі ретінде қарауымен байланысты. Сурдопедагогика үшін, нақтырақ айтсақ, біздің зерттеуіміз үшін психолінгвистиканың материалдары үлкен қызығушылық тудырды. Дәл осы теория арқылы баланың сөйлеуінің дамуының жалпы заңдылықтарын түсініп, соның негізінде естімейтін оқушылардың сөзжасамды меңгеру жолдарын дұрыс анықтауға болады.

Психолінгвистикаға назар аудару, бұл ғылымның зерттеу объектісін құрайтын «сөйлеу», «тіл», «сөйлеу іс-әрекеті» құбылыстары орталық назарда тұрғандығын көрсетеді. Бұл ұғымдар біздің зерттеуіміз үшін де, маңызды болып табылады. аталған ұғымдардың мәнін ашу үшін, материалды теориялық түсіндіру барысында қолданып қана қою жеткіліксіз. Естімейтін оқушыларды сауат ашуға оқытуда, естуі зақымдалған балалардың сөйлеуін дамытуды жетілдіруге бағытталған педагогикалық міндеттерді шешуде жаңа әдістелерді құрастыруда, бұл құбылыстардың әрқайсысының ерекшеліктерін ескеру өте маңызды болып табылады.

Ең алдымен, тіл мен сөйлеудің ара қатынасы туралы сұрақты қарастырайық. Осы мәселе көптен бері отандық және шетелдік ғалымдардың талқылауында жүр. аталған мәселе бойынша ғылыми пікір сайыс материалдары сурдопедагогика үшін маңызды. Олардың түсіндірулері арқылы, естімейтін балаларға сауаттанудың қарапайым курсы оқыту кезеңінде тіл дамыту мен тілді меңгеру жұмыстары қалай байланысатынын; сауат ашу сабақтарында естімейтін оқушылардың сөйлеуінің дамуына әсер ететін, қандай бағыты неғұрлым жарамдырақ екенін анықтауға мүмкіндік береді.

Сұрақтың тарихына назар аударсақ, тіл мен сөйлеудің ара қатынасының мәселелерін шешуде зерттеушілер әртүрлі көзқарастарда болған. Бір жағдайларда, ғалымдар тіл және сөйлеу ұғымдарын толығымен ажыратып тастайды. Ал басқалары, аталған ұғымдар бір құбылыс болып табылады және сондықтан олар ұқсас деген пікірлер айтады. Тіл мен сөйлеу өзара тығыз байланысты, сондықтан оларды бірге қарастыру керек деген ұстанымдар да бар. Осы ұғымдардың мәнін ашуда Б.В.Беляев, В.Г.Звегинцев, Н.И.Жинкин, А.Н.Лсонтьев, А.А.Леонтьев, Л.А.Новиков, С.Л.Рубинштейн және т.б. өз көзқарастарын білдірген.

Тіл мен сөйлеуді ажырату көзқарасы швейцарлық лингвист Ф. де Соссюрдан басталады. Бұндай ажырату ХХ ғасырда болған. Ғалым бұл ұғымдарды ажырата отырып тіл таңбалық жүйе бола отырып, лингвистиканың объектісі болады деген. Ал сөйлеу лингвистикалық емес ғылымдардың объектісі деген. Сөйлеудің қызметі ақпарат жеткізу деген. Бірақ бұндай жеткізу тіл арқылы жүзеге асады, яғни сөйлеу тіл арқылы іске асады. Автордың пікірінше, сөйлеу тыңдау және сөйлеу процесі кезінде жүзеге асады. [Ф.Соссюр, 1977]. Ф. де Соссюрдың еңбектерінің арқасында тілтануда тілдік құбылыстарды екіжақты бөлу «тіл-сөйлеу» пайда болды.

Тілді толық жүйе ретінде алғаш қарастырған атақты лингвист В.Гумбольдт болды. Ғалымның ойынша, тіл - іс-әрекеттің онімі емес, керісінше, тіл-өзі іс-әрекет, оның барысында ой операциялары қалыптасып дамиды [В.Гумбольдт, 1984].

Поляк ғалымы И.А.Бодуэн де Куртенэде В.Гумбольдт сияқты тілдің жүйелілік қағидасын, оның танбалық табиғатын және іс-әрекеттік мәнін зерттеген. И.А.Бодуэн де Куртенэ тіл емес, тілді қолданушы адам сөйлеу іс-әрекетінде басты рөл атқарады деген. Ғалым сонымен қатар, тіл мен сөйлеу ұғымдарының бір емес екендігін, оларды ажырату керек екендігін айтып, тілді ұжымдық ойлау формасы ретінде түсіну керек екенін талап етеді [И.А.Бодуэн де Куртенэ, 1963].

С.Л.Рубинштейн тіл мен сөйлеудің әрекеттестігі туралы айтқан: «сөйлеу тіл арқылы жүзеге асады, тіл тек сөйлеуде ғана болады» [С.Л.Рубинштейн, 1959, 104б].

Тіл мен сөйлеуді зерттеуде маңызды үлес қосқан Н.И.Жинкин, ресейлік психолог, философ, лингвист, балалар сөйлеуі мен тілге оқыту әдістемесі саласында атақты зерттеуші. Н.И.Жинкин сөйлеуді адам іс-әрекетінің ерекше түріне жатқызатын көзқарастағы ғалымдардың тобынан болды. Өз еңбектерінде ғалым тіл мен сөйлеудің өзара байланысын нақты анықтап, тілсіз сөйлеу болмайды және сөйлеусіз тілде болмайды деп айтқан. Тіл-сөйлеуді жүзеге асыратын белгілі бір ережелер жүйесі. Сондай-ақ, «тіл сөйлеуде жасалып және әрқашанда сөйлеуде болады». Сонымен, сөйлеу дегеніміз... «көптеген адамдардың күшімен тілді қолдану процесі, қоғамға қызмет етеді және қоғамның жетістігі болып табылады» [Н.И.Жинкин, 1998, (В), 320 б].

Көп ғалымдардың тіл мен сөйлеудің ара қатынасы туралы көзқарастарының сәйкес келмегеніне қарамастан, соңғы жылдары психолингвистика тіл мен сөйлеу ұғымдарын ажырату керек, бірақ бір-біріне қарсы қоймау керек деген көзқарасқа бет алып барады. Біз де осы көзқарасқа қосыламыз, өйткені ғалымдардың тіл сөйлеудің өнімі болып табылады, тілді алып жүруші ретінде сөйлеуді меңгермей, тілдік тұлға бола алмайды деген тезистері сенімді және дәлелді болып келеді.

Көптеген зерттеушілердің еңбектерінде тіл мен сөйлеудің ойлаумен байланысы туралы сұрақтарға арналған, сондықтан көп ғалымдар адамның сөйлеу-ойлау іс-әрекеті туралы айта бастады. Сөйлеу-ойлау механизмі туралы ілімнің негізін И.М.Сеченов салған. И.М.Сеченов жасаған тұжырымдарды психолингвистикада сөйлеу іс-әрекетінің мәселелерін зерттеуде қолданған. Осының нәтижесінде, ғалымдар психологиялық және лингвистикалық мәселелерді шешуде жаңа деңгейге шықты, тіл мен сөйлеу ұғымдарын басқа аспектіде қарастыра бастады. Бұл материалды қарастыру естімейтін балаларды тілге оқытудың коммуникативті жүйесінің теориялық негіздерін бекіту үшін пайдалы болар.

Осы айтылғандарға байланысты Н.И.Жинкиннің еңбектеріне келер болсақ, ол тіл, сөйлеу және ойлауды салыстыру аспектісінде қарастырған.

Автордың «Сөйлеудің механизмдері» атты және басқа да еңбектерінде тілдің, сөздің және ойлаудың өзара тығыз байланыстары туралы жазған. «О кодовых переходах во внутренней речи» деген мақаласында Н.И.Жинкин: «Ой жеке адамның өзінен пайда болмайды, ол бірлескен адамдардың іс-әрекеттерінен пайда болады... Ойлау жүйелерін жасауға ары қарай қатысу үшін, бір адамның ақыл-ой еңбегінің нәтижесі басқа адамның басына «көшуі» тиіс. бұлай ойды «көшіруші» тіл болып табылады, ал оны жүзеге асырушы сөз болады. Сөзде тілге қарағанда өте көп ақпарат бар. Ол: а) тіл туралы, ә) айтылып жатқандағы шындық туралы, б) сөйлеп тұрған адам туралы ақпараттардан тұрады.

Егер де басқа да зерттеушілердің ойларын қарастырмасақ, онда бұл сұрақты талдауымыз толық болмайды. И.А.Бодуэн де Куртенэнің шәкірті ресейлік лингвист Л.В.Щербаның зерттеулерін қарастырайық. Л.В.Щерба сөйлеу іс-әрекеті кезінде адам ең бастысы болып табылады, сөйлеу іс-әрекеті индивидтің сөйлеу-ойлау іс-әрекетінің процесіне сүйенеді. Бұндай қортындыға басқа да көптеген ғалымдар: В.Н.Волошинов, Е.Д.Полливанов, Л.П.Якубинский және т.б. келді. Атақты ресейлік ғалым П.П.Блонский, сөйлеу мен ойлау мәселесін қарастыра отырып, оларды ажыратуды талап етті, бірақ, ойлау мен сөйлеудің шығу көздері бір, ол-еңбек; сондықтан да бірінші сөйлеу – ол әрекет деп көрсетті. [П.П.Блонский, 1935].

Тіл, сөйлеу және ойлау туралы сұрақтарды бір-бірінен бөлмей, керісінше салыстыра зерттей отырып, ғалымдар бір ауыздан адамның тілді меңгеруге деген белгілі бір қабілеті бар екенін айтты. Әдетте, ғылыми әдебиеттерде оны «тілдік қабілеттілік» немесе «тілдік компетенция» деп атап жүр. біз өз зерттеуіміздің аясында «тілдік қабілеттілік» ұғымын ашып көрсету маңыздылығы, оның лингвистиканың және психологияның «сөйлеу», «тіл» және «ойлау» деген категорияларымен ажырамас байланысына ғана қатысты емес. Осы мәселеге қатысты ғалымдардың көзқарасын зерттеу негізінде осы қабілеттің қалыпты балалар да, сондай-ақ, тіл мен сөйлеуді оқытудың бастапқы кезінде де, тіпті ересек кезінде де меңгермеген есту қабілеті зақымдалған балаларда дамуын түсінудің кілті табылуы мүмкін.

Көптеген зерттеушілер бірауыздан, баланың тілдік қабілетін дамыту оған тіл іс - әрекетті толығымен меңгеруді қамтамасыз ететінін көрсеткен. Сонымен, Ф. де Соссюрдің еңбектерінде сөйлеу сөйлеушінің жеке ерекшеліктерімен шартталған деген. Ғалымның ойынша, сөйлеу іс - әрекеті тіл мен тілдік қабілеттің бірлігінен тұрады. Автор: «баланың тілді меңгеруі – сөздермен танысуы, оларды есінде жинап қоюы және еліктеп қайталауы да емес, ол жылдар бойы жаттығумен тілдік қабілетінің өсуі» [В.Гумбольдт, 1984, 78 б].

Тілдік қабілеттілікті зерттеу А.А.Леонтьев(1965, 1970), Н.Хомский (1972), Д.Слобин және Дж. Грин (1976), А.М.Шахнарович (1978), Е.Ф.Тарасов (1983), К.Менг (1984) және т.б. ғалымдардың еңбектерінде толықтырылған. Осы мәселемен айналысқан ғалымдар тілдік қабілеттіліктің шығу табиғаты туралы талқыласады. Біреулері, туа пайда болған сипатта десе, енді біреулері, жүре пайда болған дейді. Сондай-ақ, үшінші көзқараста бар, онда тілдік қабілеттіліктің пайда болуы мен қалыптасуында не генетикалық фактордың рөлін, не баланың қоршаған ортамен байланысының маңызын негізгі деп қарастыруға болмайды деген.

А.А.Леонтьев тілдік қабілеттілік мәселесін бірнеше рет қарастырған. Автор тілдік қабілеттілікті тілдің үш бөлімді (тілдік қабілеттілік – тілдік іс-әрекет – тілдік жүйе) үлгісіне қосып, бұл үлгінің алғашқы бөлігін тілді меңгеруді қамтамасыз ететін ерекше психофизиологиялық механизм деп сипаттаған. [А.А.Леонтьев, 1970].

Осы кезеңде А.А.Леонтьев ұсынған үлгі психолингвистикада атакты болды. Тілдік қабілеттілікті үш бөлімді жүйеге қосып жіберу, көптеген ғалымдардың «тіл-сөз» деген көзқарастарынан айнытып қана қоймай, сөйлеу іс-әрекеті мәселелерінің түрлі аспектілерін, нақтырақ айтсақ, адамдардың тілді меңгеруде тілдік қабілеттіліктің рөлін жаңа бағытта қарастыра бастады. Бұл материалдарды әдіскерлер қалыпты балалардың ғана емес, сондай-ақ ерекше оқытуды талап ететін балаларды тілге оқыту жолдарын жасауда қолданады. Дегенмен, А.А.Леонтьевтің көзқарастарын барлық ғалымдар қоштай бермейді.

Трансформациялық грамматиканы жасаған атакты лингвист Н.Хомский, тілдік қабілеттілік, ерссектердің сөзін баланың талдау процесінде туады деген. Ғалымның ойынша, бұндай талдау баланың абстрактілі грамматикалық құрылымдарды және олардың пайда болу ережелерін меңгеруіне мүмкіндік береді. Сондай-ақ, Н.Хомский, тілдік қабілеттілік идеясын ескере отырып, баланың тілді меңгеруінде оның шешуші мәніне зейін аударады. Н.Хомскийдің зерттеулеріндегі маңыздысы, ол тілдік қабілеттіліктен басқа тағы да «тілдік белсенділік» деген ұғымды бөліп көрсеткен. Ғалым, іс-әрекетінде тілдік қабілеттіліктің жүзеге асу процесінде тілдік белсенділік үлкен орын алады деп есептеген [Н.Хомский, 1972].

Тілдік қабілеттіліктің мұндай сипатына А.М.Шахнарович қарсы шыққан. Ол: «... бірлескен әрекетке мұқтаждық және осындай әрекетті қамтамасыз ететін баланың қоршаған ортамен қарым – қатынасы тілдік қабілеттіліктің қалыптасу көзі болып табылады» [А.М.Шахнарович, Н.М.Юрьева, 1990, 26]. Е.Ф.Тарасованың еңбектерінде де осындай көзқарастар орын алған. «Лингвистикалық семантиканың философиялық мәселелері» деген еңбектерінде Е.Ф.Тарасова тілдік қабілеттілік «... жаттығу процесінде, іс-әрекет процесінде, бала мен ересек адамның сөйлеу арқылы қарым қатынасы процесінде» қалыптасады [Е.Ф.Тарасова, 1983, 446].

Бірақатар авторлардың зерттеулері баланың тілдік қабілеттілігінің қалыптасу уақытына арналған. К.Менг 6 жасар баланың бірлескен іс-әрекетіндегі әрекеттер санын қарастыру мен талдау арқылы «мектепке дейінгі жаста, толығымен болмаса да, тілдік қабілеттілік қалыптасады» деген қорытындыға келді [К.Менг, 1984, 2566].

Есту қабілеті зақымдалған балаларда біріншілік кемістік түріндегі сөйлеу патологиясы болмайды. Мектептегі қарапайым сауаттану курсы оқу кезеңінде оларды қарым –қатынастың белгілі бір тәжірибесі жиналады, сондықтан осы балаларды тілге оқыту кезінде генетикалық емес, әлеуметтік факторға назар аудару қажет.

Естімейтін балалардың тілдік қабілеттіліктерін дамытудың маңыздылығы сурдопедагогикалық зерттеулерде бекітілген және бұл мәселе өте қызу талқыланады. Естімейтін оқушыларды оқытудың ір кезеңінде сөйлеумен жұмыс істеу тілдік қабілеттілікті қалыптастырудың негізгі бағыты деп саналады (Л.М.Быкова, Е.А.Горбунова, Т.С.Зыкова, Л.П.Носкова, 1991, 2002; Т.В.Розанова, 1981 және т.б.).

Естімейтін балаларды сөйлеу тілін тек арнайы оқыту жағдайында ғана меңгереді. Естімейтін балалар сөйлеу тіліне көру арқылы қабылдауына сүйене отырып үйренеді. Олар сөйлеу тілінің интонация – ритмикалық жағын есту арқылы қабылдап, дыбыстық еліктеу пайда болады. Осыған байланысты Ж.И.Шиф естімейтін баланың сөйлеу тілін қабылдаудың келесідей психологиялық

жағдайларын көрсетті. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу арқылы қарым – қатынас жасауы әр түрлі іс әрекет кезінде қалыптасады. Сөйлеу тілінің қалыптасуы дегеніміздің өзі түрлі сөйлеу әрекеттерінің қалыптасуы (ауызша, жазбаша, дактильді) және де сөйлеу тілінің екі жағы да – импрессивті (көру, есту-көру және есту арқылы қабылдауы) және экспрессивті (сөйлеу, дактильдеу, жазу) сөйлеу тілі дамиды. Сөйлеу әрекетінің барлық түрі бірге дамиды [8].

Еститін балалармен салыстырғанда естімейтін балалардың алғашқы сөздерді қалыптасуға негіз болатын сенсорлық базасы басқаша болады. Еститін балалардың алғашқы сөздері есту арқылы қалыптасса, естімейтін балалар көру арқылы, қозғалыстарды сезіну арқылы (артикуляция, дактильдеу, жазу) қалыптасады. Табличкаларда жазылған сөздерді көру арқылы қабылдау (глобальды оқу) жаппай қабылдау мен табличкаларды танудан басталады. Басында – түсі, пішініне қарай, кейін – бірінші әріптеріне қарап ажыратады. Бірақ кохлеарлы имплантация жасалған кішкентай балалардың сөздік қорын кеңейту үшін глобальды оқу техникасын қолданбаймыз. Ойткені кохлеарлы имплантация жасалған балалар барлық сөздік материалды есту арқылы қабылдайды.

- 1 Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. - М.: Прогресс, 1977. - 695 с.
- 2 Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. - М.: Прогресс, 1984. - 398 с.
- 3 Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2т. - М., 1963 -Т. 1-2. - 384 с.
- 4 Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. - М.: 1959. - 354 с.
- 5 Жинкин И.Н. Психологические основы развития речи //Язык – речь – Творчество. - М.: Лабиринт, 1998, (В). - С 320-340.
- 6 Блонский П.П. Память и мышление. - М. – Л.: Соцэкгиз, 1935. - 214 с.
- 7 Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (Психолингвистические очерки). - М.: Моск. ун-т, 1970. - 88 с.
- 8 Бутабаева Л.А. КИ мектепке дейінгі балалардың сөйлеу іс-әрекетінің ерекшеліктері. Хабаршы. «Арнайы педагогика» сериясы. №4(39). - Алматы, 2014. - №4-44-50 б.

#### Резюме

Бутабаева Л.А. – магистр п.н., старший преподаватель кафедры специального образования,

[butabaeva-laura@mail.ru](mailto:butabaeva-laura@mail.ru)

Турекулова Н.А. - магистр п.н., преподаватель кафедры психологии и дефектологии, ЮКГУ имени М.Ауезова,

[t.n.a\\_respect@mail.ru](mailto:t.n.a_respect@mail.ru)

#### Современные пути обучения языку детей с нарушениями слуха

В статье рассматриваются современные пути обучения языку неслышащих детей, связь языка и мышления, условия развития речи неслышащих детей.

**Ключевые слова:** дети с нарушением слуха, обучения языку, речи, языка, языковая способность.

#### Summary

L.A. Butabayeva. – senior lecturer Abay Kazakh National Pedagogical University, [butabaeva-laura@mail.ru](mailto:butabaeva-laura@mail.ru)

N.A. Turekulova – lecturer in department of psychology and defectology, M.Auezov South Kazakhstan State University, [t.n.a\\_respect@mail.ru](mailto:t.n.a_respect@mail.ru)

#### Modern ways of learning the language of deaf children

The article deals with modern ways of learning the language of deaf children, the relationship between language and thinking, the conditions of development of speech of deaf children.

**Key words:** children with hearing, learning, speech, language, language ability.

УДК: 376.056

## ДИЗАРТРИЯНЫҢ КӨМЕСКІ ТҮРІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

**М.М.Рахимова** – Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі

**Н.Ж.Байдилда** – Абай атындағы ҚазҰПУ, 5В010500-Дефектология мамандығының 3 курс студенті

«Дизартрияның көмескі түрі» деген терминді ең алғаш рет О.А. Токарева қолданған. Оның пікірі бойынша, аталған кемістігі бар балалар көп дыбыстарды дұрыс айта алады, бірақ еркін сөйлеуде олар машықтандырылмаған және ажыратылмаған болады. Зерттеулер алғашқыда дизартрияның көмескі түрін дыбыс айту кемістігіне жатқызғаннан кейін көптеген авторлар оны сөз және сөзсіз функция симптоматикасы ретінде қарастыратын болды.

Қазіргі таңда сөйлеу тілінің бұзылыстары бар мектеп жасына дейінгі балалар лексикасының ерекшеліктерін зерттеуге үлкен мән берілуде. Бірқатар авторлардың зерттеулерінен дизартрияның көмескі түрі бар балалардың фонетикалық жағының жетекші бұзылысымен қатар лексикасының дамымауы бақыланатындығы айтылады. Онтогенезде сөздіктің қалыптасу үрдісі әртүрлі факторларға байланысты екендігі белгілі, олардың ішінде психофизиологиялық сөйлеу механизмдерінің сақталуы, сенсомоторлы сфераның дамуы, әлеуметтік жағдайлар маңызды мәнге ие.

**Түйін сөздер:** дизартрия, дизартрияның көмескі түрі, лексика, сөздік қор, семантикалық қатар, экспрессивті сөйлеу.

Балалардың сөздік қорының дамуы – олардың сөздерінің сапалы баюының, сөздердің әлеуметтік бекітілген мағыналарын меңгеру және қарым-қатынастың нақты жағдайларында қолдану дағдысын қалыптастырудың ұзақ үрдісі. Сөз қарым-қатынас мазмұнын қамтамасыз етеді. Еркін ауызша және жазбаша сөйлеу тілі ең алдымен жеткілікті сөздік қорды меңгеруге сүйенеді [2]. Балалардың сөздік қорының кедейлігі толық қарым-қатынасқа түсуге кедергі келтіреді, демек баланың жалпы дамуына да кері әсер етеді. Ал оған қарама-қарсы сөздік қордың көптігі сөйлеу тілінің жақсы дамығандығының белгісі, ақыл-ой дамуының жоғарғы деңгейінің көрсеткіші болып табылады. Балалардың сөздік қорының уақытында дамуы – мектепте оқуға даяр болуының маңызды факторының бірі.

Сөйлеу тілінің дамуындағы кең тараған бұзылыстардың бірі дизартрияның көмескі түрі болып табылады: Е.Ф.Архипованың мәліметі бойынша, жалпы сөйлеу тілі дамымаған (ЖСТД) балаларға арналған топтарда 50 %-ға дейінгі балаларда, фонетико-фонематикалық жетіспеушілігі (ФФЖ) бар балаларға арналған топтарда - 35 %-ға дейінгі балаларда дизартрияның көмескі түрі кездеседі [1].

Көптеген авторлардың зерттеулерінен (Е.Ф.Архипова, Р.И.Лаласева, И.В.Серебрякова, И.В.Лопатина) дизартрияның көмескі түрі бар мектеп жасына дейінгі балалардың лексикасының ерекшеліктерін байқауға болады [1]. Олардың зерттеулерінде мұндай балалардың:

- сөздік қорының шектеулігі;
- белсенді және енжар сөздік қор көлемінің айырмашылығы;
- жалпы аталатын сөздерді дұрыс қолданбау;
- вербальді сөз құрамының бұрмалануы;
- семантикалық қатарының қалыптаспауы;
- сөздік қорды өзектендірудегі қиындықтар;
- сөз мағынасындағы дифференциалды белгілерін көрсетудің жеткіліксіздігі байқалған.

Яғни, көптеген тілдік процестерді, тілдік қызметтік жүйенің көптеген компоненттерін қалыптастырудағы бұзылыстар анықталған.

Тілдік бұзылыстары бар балалардың сөздік қорының ерекшеліктерінің зерттелуіндегі, сонымен қатар лексиканың даму үрдісі және оны зерттеудің түрлі аспектілері жөніндегі түсініктер: сөз мағынасының құрылымы және оның онтогенезде дамуы жөнінде, семантикалық қатары және оның онтогенезде қалыптасу ерекшеліктері жөнінде психолингвистикалық ықпал маңызды және келешекті болып табылады (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейн және т.б.).

Сөз мағынасын меңгеру үрдісінде мектеп жасына дейінгі бала ең алдымен сөздің мағыналық құрылымының денотативті белгілерін меңгереді.

Дизартрияның көмескі түрі бар мектеп жасына дейінгі балаларда сөздің мағыналық құрылымының дамуындағы, мағынаның денотативті және семантикалық компонентінің арақатынасындағы бұзылыс,



әсіресе жалпылауыш сөздерді атаудағы қиындық байқалады (денотативті компоненттің басымдылық пайдасына). Зерттеушілердің жұмыстарын зерттей келе балалардың сөйлеу тіл ерекшеліктеріне синтагмама көруге болады:

Н.В.Серебрякова мектепке дейінгі 5-8 жастағы балалардың вербальды байланысының сипаттарын талдау негізінде семантикалық қатарды ұйымдастырудың келесі кезеңдерін белгілеген:

• *Бірінші кезең* – семантикалық қатардың қалыптаспауы. Бала қоршаған жағдайды сезім арқылы қабылдауға сүйенеді. Сөз мағынасы сөз тіркесінің мағынасында қамтылады. Синтагматикалық байланыс басты орынға ие. («мысық – мияулайды»).

• *Екінші кезең* – сөздердің бір-бірінен семантика бойынша ажыратылатын, бірақ ситуативті, бейнелі байланысқа ие мағыналық арақатынасы менгеріледі («үй-шатыр», «биік-мұнара»). Семантикалық қатар әлі құрылымды жасалмаған.

• *Үшінші кезең* – түсініктер, үрдістер, классификациялар қалыптасады. Парадигматикалық байланыстың басымдығында көрінетін, бір ғана дифференциалды семантикалық белгімен ерекшеленетін, семантикалық жақын сөздер арасындағы байланыс жасалады («көкөніс-қызанақ», «биік-төмен»).

6-7 жастағы балаларда мағыналық қатар белсенді қалыптасады, алайда Н.В.Серебрякованың жұмыстарынан мағыналық қатар ішінде жіктелу әлі қалыптаспағандығы көрінеді [4]. Сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларда осындай жіктелудің потенциалды мүмкіндіктері білінеді, ал сойлеу тілінің бұзылыстары бар балаларда семантикалық қатар элементтерінің қандай да бір жіктелу белгілері болмайды. Қалыпты дамып жатқан мектепке дейінгі балаларға қарағанда сөйлеу тілінде бұзылыстары бар балалардың көптеген тапсырмаларды орындау деңгейінің неғұрлым төмендігі зерттеулер нәтижесінде анықталған: заттарды атауы; сөздің мағынасын түсіндіруі; әсіресе жалпылауыш мәндегі сөздерді; сөздің грамматикалық мағынасын менгеруі; семантика бойынша ұқсас сөздерді жіктеуі, заттар, дене бөліктерін, семантикалық жуық сөздерді ауыстыру, сөзжасамдық неологизмдерді ауыстыру, артикуляция бойынша сәйкес және түбірлес сөздерді ауыстыру т.с.с.

Лопатина бұзылыс құрылымына қарай ерекшеленетін балалардың үш тобын атап көрсеткен [4]. Бұл топтар балалардың тілдік құралдарының қалыптасу дәрежесіне қарай ажыратылады:

- ФБ – фонетикалық бұзылыстар;
- ФФЖ – фонетико-фонематикалық жетіспеушілік;
- ЖСТД – жалпы сөйлеу тілінің дамымауы.

Дизартрияның көмескі түрі бар балалардың *бірінші тобы* (ФБ) белсенді сөздік қорының көлемі мен сапасы жас ерекшелігіне сай келуімен сипатталады. Балалар суреттерді дұрыс атап және жинақтап топтастырады.

Дизартрияның көмескі түрі бар балалардың *екінші тобы* (ФФЖ) бірінші топтың (ФБ) балаларына қарағанда белсенді сөздік қорының аздығымен сипатталады. Балалардың көпшілігі «жиһаз», «аяқ киім», «үй жануарлары және жабайы аңдар, құстар», «көліктер» секілді жалпылама түсініктерді қолдануда қиналады. Балалардың жартысынан көбі антоним сөздерді, заттарға теңеулерді таңдауда қиындықтарды бастан кешіреді.

Дизартрияның көмескі түрі бар балалардың *үшінші тобы* (ЖСТД) белсенді сөздік қорының көлемі және сапасы жас ерекшелігіне сәйкес келмеуімен сипатталады. Балалардың бір бөлігі сөйлеу тәжірибесінде аз кездесетін сөздерді байланысы бойынша іргелес сөздермен ауыстырады, жалпылауыш сөздерді қолдана алмайды. Балалар берілген суреттерді топ бойынша біріктіруде қиналады: антоним сөздерге және заттарға теңеулерді таңдауға берілген тапсырмаларды орындай алмайды. Олар тіптен ересектер тарапынан көмек ала отыра тапсырмаларды орындауда қателер жібереді.

Сонымен дизартрияның көмескі түрі бар балалардың сөздік қорының ерекшеліктерін анықтау барысында талданған әдебиеттерге сай балалар үш топқа бөлініп қарастырылды және олардың әрқайсысының бір-бірінен ажыратылатын өзіндік ерекшеліктері бар.

Балалардың сөздік қорын, сөздерді қолдануы мен түсінуінің ерекшеліктерін анықтау мектепке дейінгі мекемелердің логопедиялық тобында сөздік жұмыстардың мазмұнын ғылыми негіздеп іріктеу үшін және оның әдістемелерін жасау үшін қажет болып табылады.

1 Архипова Е.Ф. *Стертая дизартрия у детей*. – М., 2006. – 65-70 б.

2 Бекбаева З.Н. Зикирова Н.М. *Ауызша сөйлеу тілінің теориялық негіздері. Абай атындағы ҚазҰПУ, Хабаршы, «Арнайы педагогика» сериясы № 3(42), 2015. – 65 б.*

3 Токарева О. В. *Дизартрия. Расстройства речи у детей и подростков*. – М., 1969. – 13-15 б.

4 Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. *Преодоление речевых нарушений у дошкольников*. – М., 2001. – 28-30 б.

Резюме

М. Рахимова – ст. преподаватель, КазНПУ имени Абая, Алматы

Н. Байдилда – студент 3 курса КазНПУ имени Абая

Особенности словаря детей со стертой дизартрией

В статье анализируются точки зрения различных авторов на особенности словарного запаса детей со стертой дизартрией.

Ключевые слова: стертая дизартрия, словарный запас, лексика, семантика

Summary

M. Rahimova, N. Baidilda – Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty

Features of vocabulary in children with erased dysarthria

The article analyzes the peculiarities of vocabulary of children with dysarthria erased from the point of view of different authors.

Keywords: the erased dizartriya, a lexicon, semantics

УДК: 376.42

СӨЙЛЕУ ТІЛІН ЖӘНЕ САУАТТЫЛЫҚ ЭЛЕМЕНТТЕРІН ДАМУ  
(АҚЫЛ-ОЙ ДАМУЫ ОРТАША БҰЗЫЛҒАН 1-9 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА АРНАЛҒАН)  
БАҒДАРЛАМАҒА СИПАТТАМА

К.Ж.Бектаева- п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы білім беру кафедрасының профессоры,  
[kafedraspkazny@mail.ru](mailto:kafedraspkazny@mail.ru)

Д.Р.Муналбаева – Қазақ мемлекеттік қыздар педагогика университеті. Қазақстан Республикасы,  
Алматы қ/сы [dariga\\_munalbaeva@mail.ru](mailto:dariga_munalbaeva@mail.ru)

Бұл мақалада сөйлеу тілі және сауаттылық элементтерін дамыту ақыл-ойы орташа бұзылған 1-9 сынып оқушыларына арналған бағдарламаға сипаттама берілген. Орташа және күрделі деңгейдегі зерде дамуы бұзылған балаларда аталған психикалық үдерістердің дұрыс қалыптаспауы сауаттылықты игеруге қажетті білім, икем мен дағдыларды қалыптастыру жұмысы қамтылған.

Арнайы (түзету) мектептің 2-ші бөлімінде «Сөйлеу тілін және сауаттылық элементтерін дамыту» сабағының негізгі мақсаты балаларда қолжетерлік қарым-қатынас құралдарын (*тілдік және тілдік емес*), дұрыс мінез-құлықты, оқудың қарапайым дағдыларын қалыптастыру болып табылады. Сабақтарда балалар әріптермен танысын, сөздерді буынға бөліп және толықтай оқуды үйреніп қана қоймай, сонымен қатар шынайы жағдайларды сезінуді, сыныптастарымен және ересектермен қарым-қатынасқа түсуді, заттарды, заттық суреттерді, графикалық белгілерді танып білуді үйренеді. Балаларға сауаттылықтың элементтерін табысты оқытуда мұғалімнің әрбір оқушыдағы жетекші анализаторлық, мінез сапасының негізгі қасиетін анықтап алуы әсер етеді. Бұл берілген топтағы балаларға оқу-тәрбие жұмысы мен түзете көмек беруде жекеше жұмыстың ең тиімді жолдары қарастырылған.

Түйін сөздер: Пиктограмма, зерде дамуы бұзылған, ым-ишарамен сөйлеу, импрессиивті сөйлеу тілі.

Сөйлеу тілін және сауаттылық элементтерін дамыту пәні бойынша жасалған бағдарлама арнайы (түзету) мектепте (2-ші бөлім) түзете-дамыта оқыту мен оңалту орталықтарында білім алатын зерде дамуы бұзылған балаларды (зерде бұзылысының орташа және күрделі түрі) оқыту үшін арналған.

Сауаттылықты меңгеру (оқу мен жазудың бастапқы дағдылары) - күрделі психофизиологиялық үдеріс. Оны жүзеге асыру үшін көру, сөйлеу қимыл-қозғалыстық, сөйлеу-есту және кинестетикалық анализаторлар қатысады. Сауаттылықты табысты меңгеру үшін баланың психикалық үдеріс деңгейінде қабылдау, зейін, есте сақтау, ойлау, сөйлеу тілі үдерістерінің, өнімді реттеушілік жасауын қамтамасыз ететіндей болуын болжайды.

Орташа және күрделі деңгейдегі зерде дамуы бұзылған балаларда аталған психикалық үдерістердің дұрыс қалыптаспауы сауаттылықты игеруге қажетті білім, икем мен дағдыларды қалыптастыру жұмысын қиындатады.

Арнайы (түзету) мектептің 2-ші бөлімінде «Сөйлеу тілін және сауаттылық элементтерін дамыту» сабағының негізгі мақсаты балаларда қолжетерлік қарым-қатынас құралдарын (*тілдік және тілдік емес*), дұрыс мінез-құлықты, оқудың қарапайым дағдыларын қалыптастыру болып табылады. Сабақтарда балалар әріптермен танысын, сөздерді буынға бөліп және толықтай оқуды үйреніп қана қоймай, сонымен қатар шынайы жағдайларды сезінуді, сыныптастарымен және ересектермен қарым-

қатынасқа түсуді, заттарды, заттық суреттерді, графикалық белгілерді танып білуді үйренеді. Балаларға сауаттылықтың элементтерін табысты оқытуда мұғалімнің әрбір оқушыдағы жетекші анализаторлық, мінез сапасының негізгі қасиетін анықтап алуы әсер етеді. Бұл берілген топтағы балаларға оқу-тәрбие жұмысы мен түзете көмек беруде жекеше жұмыс ең тиімді жолдардың бірі болып саналады.

Мұғалім бағдарламалық материалды таңдау барысында әрбір баланың танымдық мүмкіндіктерін және қалыптасатын білімдердің өз бетінше күнделікті өміріне пайдалана алуын ескеру қажет. Сауаттылықтың элементтерін оқыту мен сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмыс келесідей міндеттерді шешуді болжайды:

- көріп қабылдауын және естіп қабылдауын дамыту;
- қимыл-қозғалыс координациясын, ұсақ қол бұлшық еттерін дамыту;
- артикуляциялық моторикасын дамыту;
- сөйлеу тілін түсінуін дамыту;
- балаларда қол жетерлік қарым-қатынас құралдарын қалыптастыру;
- фонематикалық есту қабілетін дамыту;
- белсенді сөйлеу тілін дамыту және жетілдіру, сөйлеу тілдік қарым-қатынастың тәсілдерін меңгеру және тәжірибе жинақтау;
- оқу техникасына және оқығанының ішінен ақпаратты бөліп алуға үйрету;
- оқуға үйрету үдерісімен байланысты жағымды эмоцияларды қалыптастыру, түрткісін тудыру;
- қарапайым жазу дағдыларын дамыту.

Түзете дамыта оқыту жұмысындағы бұл пәннің маңыздылығы ұсынылып отырған бағдарлама оқушылардың, танымдық іс-әрекетіндегі ерекшеліктерді және сөйлеу тілі дамуының деңгейін есепке ала отырып жасалынған, оқытудың қарапайым практикалық бағыттылығын болжайды.

Сауаттылықтың элементтерін оқыту заттық-манипуляциялық (затпен өз бетінше жұмыс жасау) іс-әрекетке негізделген, басты назар баланың сезімдік тәжірибесін дамытуға бағытталған.

2-ші бөлімшедегі балалардың көбісінде қимыл-қозғалысында бұзылыстар байқалады. Сондықтан мұғалімге балада қалыптасқан қимыл-қозғалыс дағдыларын есепке алып, жалпы моторикасын дамытуға арналған және қол саусақтары мен білезіктеріндегі ұсақ ажыратылған қозғалыстарды дамытуға бағытталған жаттығуларды таңдап алынып ұсынылады (1 сыныпты қараңыз).

Арнайы (түзету) мектепте 2-ші бөлімдегі балалардың сөйлеу тілінің даму деңгейі әркелкі: «сөйлеу тілі шықпаған балалар», былдырлап сөйлеу тілі қалыптасқан балалар, сөйлеу тілі жақсы дамыған балалар.

Сөйлеу тілін дамыту жұмыстарын баланың бойындағы икемділіктері мен білімдерін анықтап алудан бастаған жөн. Бұл мәліметтер баланың дамуы жөніндегі жеке картасына енгізіледі, онда баланың сөйлеу тілінің дамуы туралы барлық мәліметтер (сөздер мен шарттарды түсіну, сөйлеу тіліне еліктеу мүмкіндіктері, дыбыс шығарудың қалпы, өз бетінше айтылымдарды айту, т.б.) белгіленеді. Осының негізінде жасалатын жұмыс жоспарланады. Сөйлеу тілін дамытуға арналған сабақтар баланың көріп қабылдауы мен естіп қабылдауын дамытудан басталады. Балаларды мұғалімнің айтып жатқанын тындауға, сөйлеп тұрған адамның бетіне көз жанарын тоқтатуға, әңгімелесушінің бетіне қарауға үйретеді. Бұл мұғалім мен балалардың жиі әңгімелесуі арқасында жүзеге асады. Тіпті бала сөйлемейтін жағдайда болса да, оның импрессивті (ішкі) сөйлеу тілін дамыту үшін жұмыстар жүргізу қажет (қарапайым тілектерді, тапсырмаларды, шарттарды, сөздерді түсіну және т.б.).

Дауыстық реакцияларды дамыту мақсатында балаларда эмоционалды-жағымдық күйді жүйелі түрде тудырып және сақтап отыру маңызды. Баламен әңгімені эмоционалды, ойын түрінде жүргізу керек. «Сөйлеу тілі шықпаған балалармен» жұмыс жүргізгендегі маңызды сол сресектің сөзіне еліктеу қажеттілігін тудыру болып табылады. Еліктеуші сөйлеу тілдік реакциялар кез-келген дыбыстық кешендерде көрінуі мүмкін. Бала өз қалауымен дыбыстық тіркестерді, буындарды, сөздерді қайталап айта беретіндей (өз бетімен айту) жағдайды мұғалім жасауы қажет.

— Оқушылардың белсенді сөйлеу тілін белсендіруді ойында, көрнекі-бейнелі жағдайда, баланың затпен практикалық іс-әрекетке түсуі барысында жүзеге асыру керек.

— Сөйлеу тілін дамыту және қоршаған ортаны танып білу бір тұтастықты құрайды. Баланың сөйлеу тілілі айналысындағы қоршаған заттарды пайдаланбай дамыту мүмкін емес. Сонымен қатар заттардың атауын атамай, олармен жасалатын іс-әрекетті көрсету мүмкін емес. Сөйлеу тілін дамытуда оқытудың бастапқы кезеңінің жалпы міндеті – қоршаған әлемдегі заттардың атауларымен.

заттармен әрекеттесуін білдіретін сөздермен, заттардың белгілерін білдіретін сөздермен оқушылардың сөздік қорын байыту.

Балаларды сабақтада ойындықтардың, таныс заттардың, іс-әрекеттің, белгілердің аттарын атауға, өз қалау-тілектерін өздеріне ыңғайлы дыбыстық немесе белгілік (ишара, пиктограмма) түрде жеткізуге нәтижелесу қажет.

Бұжар және белсенді сөздік қорын қалыптастыру үшін келесі жұмыс кезектілігін қолдану ұсынылады: *зат есіммен таныстыру барысында:*

— балаға затты (заттық суретті) көрсету;

— зат есімді атау (бұл балалардың дыбыс шығару мүмкіндіктерін есепке алғанда дыбыстық сәйкестік, сонымен қатар, ауызша сөйлеу тілін немесе «қуыршақ» сөзін уақытша алмастырушы ишара болуы мүмкін);

— осы зат есіммен сөйлем құрау («Бұл үй»);

— зат есімді жеке атау («үй»);

— заттың қызметімен таныстыру;

— ойып барысында практикалық іс-әрекетте заттың атын жиі айтып, қайталап отыру;

— мұғалімнің тапсырмасымен затты өзге заттар ішінен табу (бастапқыда таңдау екі заттан тұрса, кейін олардың санын біртіндеп көбейту);

- көлемі, түсі және т.б. белгілері бойынша ерекшеленетін ұқсас заттарды табу;

- заттың атауын ойындарда, практикалық іс-әрекетте, өлеңдерде, әңгімелерде қолдану;

- заттық және сюжеттік суреттерден тауып көрсету;

- бала өз бетінше өзіне ыңғайлы түрде заттың атын атау;

Етістікпен таныстыру барысында:

- іс-әрекетті орындау;

- іс-әрекетті атау («отыр»);

- біреуін, яғни қажеттісін таңдау;

- осы етістікпен сөйлем құрау («бала отыр»);

- етістікті жеке атау («отыр»);

- әр түрлі атаулармен іс-әрекетті қолданып атайтын ой ұйымдастыру («қуыршақ отыр», «Сәуле отыр», «қоян отыр»);

- мұғалімнің тапсырмасымен екі (одан да көп) іс-әрекет ішінен біреуін, яғни қажеттісін таңдау;

- іс-әрекетті білдіретін сөзді ойын, тұрмыстық жағдайлар, әңгімелер, өлеңдер ішіне енгізу;

- сюжетті суреттер ішінен осы іс-әрекетті орындайтын заттарды табу, оларды көрсету.

Сын есіммен таныстыру барысында балаға үлкен және кіші затты көрсету,

- осы сын есіммен сөйлем құрау («Бұл алма үлкен»);

- сын есімді жеке атау («үлкен»);

- сын есімді атау (үлкен алманы көрсетіп, «үлкен» деп ойын барысында, практикалық іс-әрекетте сын есімді жиі атап отыру);

- мұғалімнің нұсқауымен екі және одан да көп түрлі белгідегі заттар ішінен берілген белгідегі затты табу;

- түрі, түсі және т.б. белгілері бойынша ерекшеленетін заттар ішінен белгілеп әрі ұқсас заттарды табу;

- зат белгісінің атауын ойындарда, практикалық іс-әрекетте, әңгімелерде, өлеңдерде және т.б. қолдану;

- берілген белгідегі заттарды заттық, сюжеттік суреттерден тауып, оларды көрсету;

- бала өз бетінше өзіне ыңғайлы түрде сын есімді атау;

- табиғи заттар (алма тәтті, ашы пияз, ыстық су, жұмсақ нан және т.б.)

Оқытуды көрнекіліктер мен практикалық іс-әрекеттер негізінде сақталған анализаторларға сүйене отырып, жүзеге асыру ұсынылады. Сөздік ережелер қарапайым, қол жетерлік, біркелкі кезектілікпен бірнеше рет қайталануы, әр түрлі дауыс ырғағымен айтылуы шарт.

Мұғалімге сабақтарда түсінгенін дамытуға және грамматикалық түрлер мен тіл категорияларын практикалық түрде игертуге арналған жұмыстар жүргізу ұсынылады. Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын меңгеру сөздік қорын байытумен және сөйлемді сөйлеу тілінің бірлігі ретінде практикалық таныстырумен қатар жүреді.

Мұғалімнің міндеті сабақтарда баланың айналсыдағылармен, мұғаліммен қарым-қатынасқа түсуге қажеттілігін және өз қалауын келтіретіндей жағдай туғызу болып табылады. Мұғалім сыныпта

жағымды эмоционалды күйді, әрбір балаға зейін аударуды, мейірімділік аясын қалыптастыруға ұмтылуы керек.

Оқу дағдыларын қалыптастыру жұмыстың әртүрлі әдістерін қолдануды қарастырады: синтетикалық, аралас, «ауқымды оқу» әдісі.

Балаларға оқыған сөзінің мағынасын түсінуің, оқыған сөзді шынайы затпен (заттық сурет, сюжет, т.б.) байланыстыруын үйрету маңызды. Балаларды оқуға үйрету кезеңінде фонематикалық есту қабілетінің дамуына, сөйлеу аппараты қимыл-қозғалысының жетілуіне, дыбыстарды, буындарды, сөздерді анық және дұрыс айта алуына назар аудару қажет.

Қарапайым жазу дағдыларын дамытуда жүргізілетін жұмыс аса қиын болып келеді, әсіресе қимыл-қозғалысында бұзылыстар болса бала қиналады. Оқушыларды баспа әріптермен жазуды үйрету ұсынылады. Себебі, ол оңай игеріледі және сөздерді оқу кезінде жақсы байланыстырылады.

Жазу дағдыларын қалыптастыруды жеңілдету мақсатында пайдаланатын қалам (қарындаш) басына резеңкелі шеңберді кигізіп, жуандату ұсынылады.

Балалардың мүмкіндіктеріне қарай тапсырмалар күрделендіріліп беріледі, қажет жағдайда көрнекіліктерді пайдаланып, өзара іс-әрекетті ұйымдастырып, жан-жақты түсіндіріп және т.б. өз уақытында белгіленген көмек көрсетіледі.

Оқушылардың оқу іс-әрекетінің нәтижелерін талдау кезінде оқытудың бағалаусыз жүйесін қолдану ұсынылады. Балмен баға қойылмайды. Баға бала мен ересектің бағалаушы өзара қарым-қатынастық бірлескен айқын жүйесімен алмастырылады. Баға мадақтау түрінде қолданылады. Мұғалім әр бір оқушының іс-әрекетін оның жеке мүмкіндіктері мен қабілеттеріне қарай бағалайды, тіпті оқушылардың кішкентай табыстары да бағаланады. Оң жақсы бағаға әрбір оқушы ие бола алады. Оқу тапсырмаларын орындаған кезде мұғалім оқушылардың табыстылығын мақтау және мадақтауды сөз, ишара, фишкалар, ойыншықтар, белгілер мен символдар арқылы білдіреді. Мұғалім өз сөйлеу тіліне оқушылардың, іс-әрекетін, олардың өзіндік жетістіктерін ынталандырушы сөздерді енгізеді («Жарайсың!», «Өте дұрыс!» жинет.б.). Міндетті түрде баланың жақсы тәртібі де мадақталады.

Бағдарламалық материал баланың даму деңгейін, оқытуға «дайындығын» есепке ала отырып, оқытудың үш кезеңіне бөліп жасалынған. Бірінші кезең оқытудың алғашқы 4 жылын қамтиды (1-5 сыныптар), екінші кезең – оқытудың 3 жылын (6-7), үшінші кезең оқытудың 2 жылын (8-9) құрайды. Бағдарламалық материалды оқытудың кезеңдеріне бөліп қарастыру - ұсынылған материалды дәл сол оқыту кезеңінде игеру дегенді білдірмейді. Бағдарлама ұсынып отырған әрбір кезеңнің практикалық материалы 2-5 жылдан бастап 9 жылға дейін оқушылардың оны игеру қарқындылығына байланысты оқытылуы мүмкін.

Оқу материалын ұсынып отырылған кезеңдерге (сыныптарға) бөліп қарастыру үлгі болып табылады.

Мұғалімге игерілетін материал кезекті ілігін ескертуге, оны жылда (сыныптар) мен оқыту кезеңдеріне қайта бөліп қарастыруға күрделендіруге немесе жеңілдетуге, әрбір оқушыға оқытудың, жеке бағдарламаларып жасап шығаруға, оқу жоспары аясында игеретін материал уақытын анықтауға құқық беріледі. Бір сыныпта оқытын оқушылар бағдарламалық материалдағы оқытудың әртүрлі кезеңдерінде (сыныптарында) бола отырып, мұғалім жасаған және білім беру мекемесінің басшысы бекіткен жеке бағдарламалармен және жоспарлармен жұмыс жасай алады. Оқу сабақтары зияты бұзылған оқушылардың тәртіпті мінез-құлықтарына, эстетикалық және экологиялық тәрбиелеріне әрекет етуші құрал болып табылады. Дәл осы сабақтарда балалар туған жер табиғатының сұлулығын, әсемдігін сезіне бастайды, өз Отанының тарихымен, ересектер және балалардың жасаған әртүрлі іс-әрекеттерімен танысып, оларға баға беруді үйренеді.

Оқу сабақтарында оқушылардың жалпы дамуы да арта түседі, қоршаған әлем туралы түсініктері кеңейеді. Балалар адамдар жайлы, олардың еңбегі жайлы, табиғат туралы көптеген қызықты мәліметтер алады.

Оқу сабақтары балалардың байланыстырылған ауызша сөйлеу тілін дамытуға әсер етеді. Осы бөлімнің «Оқу және сөйлеу тілін дамыту» деп аталуы да жай емес. Көмегіші мектепте оқуға оқытудың негізгі міндеті балаларды дауыстап және іштей олардың түсінігіне қолжетерлік мәтінді оқуға, оқығанын саналы қабылдауға үйрету.

Оқу сабақтарының басты міндеті – оқушыларда дұрыс, шапшаң, мәнерлеп және түсініп оқу дағдыларын қалыптастыру.

Сонымен қатар арнайы түзету мектебінде оқу сабақтары кемістіктерді түзету қызметін атқарады. Зерде дамуы бұзылған балаларда дыбыс шығару түзетіледі, зейін тұрақтала түседі, ес қабілеті

жетіледі, логикалық ойлаудың кейбір кемістіктері жойылады, мысалы: оқиғалардың кезектілігі мен байланысын, құбылыстардың, себептік бағыныштылығын анықтаудағы қиындық. Оқынның мазмұнымен жүргізілетін жұмыс көп деңгейде бейнелі қабылдаудың кемшіліктерін түзетуге, балалардың сөздік қорын белсендіруге, монологиялық сөйлеу тілі бұзылыстарын қандай да бір деңгейде жоюға, ойлаудың сөздік жүйесін жетілдіруге көмектеседі. Арнайы түзету мектептің 6-9 сыныптарында түсіндірме оқу жүргізіледі, оның негізінде оқушыларда оқу техникасы жетіледі. шығарманы талдау іскерлігі мен оқығанының мазмұнын айтып беру дағдысы дамыту. 6-9 сыныптарда оқушыларында дұрыс, шапшаң түсініп және мәнерлеп оқу дағдылары қалыптасады.

Оқу үшін халық ауыз әдеби шығармалары мен қазақ авторларды арналған шығармалары таңдам алынады. Оқуға үйрету процесінде оқушыларда оқығанының мазмұнын өз бетінше түсіну дағдысы қалыптасады. Бағдарламада әрбір оқу жылына арналған оқу сабақтарында және сабақтан тыс уақытта оқылатын материалдардың мазмұны беріледі.

Оқу техникасына, мәтіндерді талдауға, ауызша сөйлеу тілі дағдыларын жетілдіруге қойылатын талаптар деңгейі анықталады. Жоғарғы деңгейде балалардың танымдық қызығушылықтарын дамытуды, дүниетанымын арттыруды, әдептілікке, сынайылыққа тәрбиелеуді есепке ала отырып, оқуға берілетін шығармалар мазмұнына қарай таңдан алынады. Оқушылар дауыстан оқу мен іштей оқуды қатар үйренеді. Іштей оқуға үйретудегі жүйелі жұмыс 5 сыныптан басталады.

Шапшаң оқу – бұл сөйлеу тілінің әңгімелесушілік ырғағында бір ағыммен оқу. Шапшаң оқу кезінде оқып жатқан материалды түсіну оны дауыстан айтудан бұрын жүреді. Ол біртіндеп қалыптасады. 4 сыныпта оқушылар бұйындап оқиды, кейін біртіндеп сөздерді толық оқи бастайды. Сосын уақыт өте бұл дағды жетіледі.

Мәнерлеп оқуды зияты бұзылған оқушылар 4-5 сыныпта танысады. Дегенмен, мәнерлеп оқудың жүйелі қалыптасуы 6 сыныпта сөзді толық оқи бастағанда жүзеге асады. Оқудың мәнерлілігі – бұл интонацияның әртүрлі құрылымдарының көмегімен шығарманың эмоционалдық және мағыналық мазмұнын толық қанды етіп береді.

Түсініп оқу негізгі саналық көрсеткіш болып саналады. Оны игеру нәтижесінде мәтіннің ақпараттық, мағыналық және идеялық жақтарын толықтай түсіну жүзеге асырылады. Осы дағдыны дамытуда оқушылардың, мәтінді қабылдауға дайынды, сөздік жұмыс, алғашқы рет шығарманы мұғалім немесе балалардың мәнерлеп оқуы, екінші рет мәтінді оқушылардың, оқуы, қайталап оқу кезінде оқығанына талдау жасау, жоспар құру, мазмұнын айтып беру, шығарманың айқындаушы жақтарына жүргізілетін жұмыс, басты кейіпкерге мінездеме беру, оқығанды жалпылау үлкен рөл ойнайды.

Мұғалім оқуға үйрету процесінде иллюстративтік материалмен жасалатын жұмысқа басты назар аударуы қажет. Себебі, ол оқушылардың танымдық іс-әрекетін қалыптастыру мен дамуындағы кемістіктерді түзетуде нәтижелі құралдардың бірі болып табылады.

Бағдарлама бойынша кесте құрастырылды. Кестеде сыныптар, оқудың кезеңдері және әр кезең бойынша талаптар қарастырылған. Сыныптарды 5 кезеңге бөліп, кезеңдердің мазмұны және талаптары толық баяндалған.

Бұл кестеде салыстырмалы түрде оқудың кезеңдердің мен талаптары көрсетілген. Кезеңдер мен талаптары кейбір сыныптарда ұқсас болғанымен олардың құрылымдары күрделене түседі (Кестеден қараңыз).

№	Сыныптар	Оқудың кезеңдері	Кезең бойынша қойылатын талаптары
1	1 сынып Сөйлеу тілін дамыту, балалардың зейінін, көру және есту анализаторларын дамыту.	1 кезең Сөйлеу тілін дамыту: - балаларға әр түрлі заттардың шығаратын дыбыстарын тыңдауға, оларды ажыратуға, олардың бейнесін жасау; - суретке қарап тағы заттарды атау, қол саусақ ұсақ моторикасын дамыту, белсенді сөйлеу тілін дамыту, еліктеуге үйрету	- дыбыстарға еліктеу қабілетін меңгерту; - әр түрлі дыбыстарды тыңдай білу; - ойын барысында эмоциялық қарым-қатнасқа түсу.
2	2 сынып Сауат ашу және сөйлеу тілін дамыту, (оқу және жазу. Өткен дағдыларды,	1 кезең Сауат ашу және сөйлеу тілін дамыту; - а, о, л, т, м дыбыстарын айтуға және ажыратуға үйрету;	-Моторикаға арналған жаттығулар жасату - сөйлеу тілін түсінуді меңгерту; - әрекеттерді бақылау.

	білімдерін, іскерліктерін қайталау.	- ауызша және жазбаша буын құрастыру; - ұсақ маториканы дамыту; - заттық-практикалық әрекеттерін орындау барысында сөйлеу тілін түсіну	
3	3 сынып Сауат ашу және сөйлеу тілін дамыту (оқу және жазу)	2 кезең Сауат ашу және сөйлеу тілін дамыту; - өткен дыбыстар мен әріптерді меңгерту және жаңа н, р, у, ғ, с, й, б дыбыстарын меңгерту; - ашық, тұйық буындар құрап, өткен әріптерден сөздер құрау; - заттардың атауын, қасиеттерін ажыратуға меңгерту; - фонетикалық-фонематикалық есту қабілегін дамыту.	- қоршаған ортадағы әрекеттердің атау сөздерін түсіну; - дене қозғалысымен әрекеттерді көрсету; - дауысты және дауыссыз дыбыстарды дұрыс айту артикуляциялық маториканы жаттықтыру.
4	4 сынып Сауат ашу және сөйлеу тілін дамыту оқу және жазу) өткен білімдерін, дағдыларын, іскерліктерін қайталау.	3 кезең Сауат ашу және сөйлеу тілін дамыту; - өткен дыбыстар мен әріптерді қайталау және ө, ш, ы, е, п, к, і, з, г, ү, н, ж, и, ұ, ф, х, ө, ә, һ, я, ю дыбыстарын меңгерту; - дыбыстардың орнын анықтау және сөз құрау; - буындардан тұратын сөздерді, сөйлемдерді құрастыру; - көшіріп жазуға үйрету; - әріптерді бекіту.	- кесте әріптерден сөз құрауға үйрету; - сөздерді, сөйлемдерді дұрыс оқу; - қарым-қатнаста сөздік қатынастарды пайдалануға үйрету.
5	5 сынып Сауат ашу және сөйлеу тілін дамыту оқу және жазу) өткен білімдерін, дағдыларын, іскерліктерін қайталау.	4 кезең Сауат ашу және сөйлеу тілін дамыту; - өткен дыбыстарды қайталау ж, е, в, ц, ш, э, ч, ь, ь меңгерту; - оқу және жазу кезінде ұян, қатаң, үнді дыбыстарды ажыратуға үйрету; - буындар құрау, 3-4 сөзден тұратын сөйлемдер құрау; - еліктеуді дамыту; - есімдіктерді дұрыс пайдалануға және сұрақтарға дұрыс жауап беру.	- дауысты және дауыссыз дыбыстарды ажырата білуге үйрету; - әліппедегі қысқа мәтіндерді буынға бөлу; - заттардың формасын, пішінін, көлемін ажырата білуге үйрету.
6	6 сынып Грамматиканың элементтерімен таныстыру дыбыстар мен әріптер. Дауысты, дауыссыз дыбыстар және әріптер. Дауысты дыбыстар олардың дауыстану ерекшеліктері.	5 кезең Грамматикалық элементтермен таныстыру; - дыбыстар мен әріптерді бекіту; - сөз туралы жүйелі түрде меңгерту; - сөйлем құрылысын меңгерту; - байланыстырып сөйлеуін дамыту; - жазу және көркем жазуын жетілдіру	- дыбыстардың барлық түрлерін ажырата білуге үйрету; - баспа және жазбаша сөздерді буынға бөліп көшіру; - кеңістік ұғымды түсіну; - диалогтық сөйлеу тілді меңгеріп практикада пайдалану;
7	7 сынып Грамматиканың элементтерімен таныстыру Дыбыстар мен әріптер. Дауысты, дауыссыз дыбыстар және әріптер. Дауысты дыбыстар олардың дауыстану ерекшеліктері.	Грамматикалық элементтермен таныстыру; - дыбыстар мен әріптерді бекіту; - сөз туралы жүйелі түрде меңгерту; - сөйлем құрылысын меңгерту; - байланыстырып сөйлеуін дамыту; - жазу және көркем жазуын жетілдіру; - ана тілі және тіл дамыту.	- дыбыстардың барлық түрлерін ажырата білуге үйрету; - баспа және жазбаша сөздерді буынға бөліп көшіру; - кеңістік ұғымды түсіну; - диалогтық сөйлеу тілді меңгеріп практикада пайдалану; - қиын сөздерді буынға бөліп оқу - 5-6 олеңді жатқа білу
8	8 сынып Грамматикалық элементтерімен таныстыру.	Грамматикалық элементтермен таныстыру; - дыбыстар мен әріптерді бекіту;	- дыбыстардың барлық түрлерін ажырата білуге үйрету;

	Дыбыстар мен әріптер. Алфавит, оның құрамы. Дыбыс пен әріптің айырмашылығы. Дауыссыз дыбыстардың қатаң, ұяң, үнді болып бөлінуі. Ана тілі және тіл дамыту	- сөз туралы жүйелі түрде меңгерту; - сөйлем құрылысын меңгерту; - байланыстырып сөйлеуін дамыту; - жазу және көркем жазуын жетілдіру; - ана тілі және тіл дамыту	- баспа және жазбаша сөздерді буынға бөліп көшіру; - кеңістік ұғымды түсіну; - диалогтық сөйлеу тілді меңгеріп практикада пайдалану; - қиын сөздерді буынға бөліп оқу; - 6-8 өлеңді жатқа білу; - іштей оқу; - оқыған бойынша сұраққа жауап беру.
9	9 сынып Грамматикалық элементтерімен таныстыру. Дыбыстар мен әріптер. Алфавит, оның құрамы. Дыбыс пен әріптің айырмашылығы. Дауыссыз дыбыстардың қатаң, ұяң, үнді болып бөлінуі. Ана тілі және тіл дамыту.	Грамматикалық элементтермен таныстыру; - дыбыстар мен әріптерді бекіту; - сөз туралы жүйелі түрде меңгерту; - сөйлем құрылысын меңгерту; - байланыстырып сөйлеуін дамыту; - жазу және көркем жазуын жетілдіру; - ана тілі және тіл дамыту.	- дыбыстардың барлық түрлерін ажырата білуге үйрету; - баспа және жазбаша сөздерді буынға бөліп көшіру; - кеңістік ұғымды түсіну; - диалогтық сөйлеу тілді меңгеріп практикада пайдалану; - қиын сөздерді буынға бөліп оқу; - 6-8 өлеңді жатқа білу; - іштей оқу; - оқығаны бойынша сұраққа жауап беру; - сөздерді талдау жіктеу.

Мектепке дейінгі білім беру бағдарламасына сүйене отырып және осы ұсынылған бағдарламаларға сүйене отырып, тіл дамыту, сауаттылыққа үйрету пәндерінің бағдарламасын алуға болады. Жалпы балабақша бағдарламасына сүйеніп, арнайы әдістемелік бағдарлама журналынан алуға болады.

Бұл кестеде 1-9 сынып арасындағы арнайы мектептегі балаларға арналған сауат ашу сабағының жалпы өтілу кезеңдері қамтылған.

- 1 Арнайы (түзету) мектепке арналған қазақ тілі бағдарламасы. – А., 2004.
- 2 Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М.: Владос, 2004.
- 3 Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы. – М., 1991.
- 4 Байтұрсынова А.А. Арнайы педагогика: проблемалар мен болашағы. – Алматы, 2008.
- 5 Бектаева К.Ж. Арнаулы көмекші мектептерде ана тілін оқыту әдістемесі. - А.: Мектеп, 2004.
- 6 Бектаева К.Ж. Көмекші мектепте ереже бойынша сауатты жазуға үйрету. Центр САТР. - Алматы 2008.
- 7 Бастауыш мектептегі қазақ тілі методикасы (жинақ). – А., 1998.

#### Резюме

К.Ж.Бектаева - к п и, профессор кафедры специального образования КазНПУ имени Абая

[kafedraspkaznpv@mail.ru](mailto:kafedraspkaznpv@mail.ru)

Д.Р.Муналбаева - преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ

[dariga\\_munalbaeva@mail.ru](mailto:dariga_munalbaeva@mail.ru)

#### О содержании обучения языку, речи и элементам грамоты учащихся 1-9-х классов для детей с умеренными интеллектуальными нарушениями

В данной статье представлены результаты исследования особенностей усвоения грамматического строя речи, развития представлений о языке и формирования элементов грамоты у детей с нарушениями интеллекта в процессе освоения Специальной образовательной программы учащимися 1-9-х классов специальных (коррекционных) школ. В основе развития языка и речи лежит сложная подготовительная работа по формированию психических процессов. Авторы статьи подробно останавливаются на принципах распределения языкового материала по годам и этапам обучения. Развитие речи, формирование представлений о языке и элементов грамоты для учащихся с умеренным интеллектом является основной и необходимым условием для успешного усвоения основ предметных знаний в процессе специального коррекционного обучения.

**Ключевые слова:** пиктограмма, развитие интеллекта, языковой символ, понимание речи, импрессивный запас, неговорящий ребенок



#### Summary

**K.Zh.Bektaeva** - candidate of pedagogical sciences, Professor of Special education department.

KazNPU named after Abai [kafedraspkaznpv@mail.ru](mailto:kafedraspkaznpv@mail.ru)

**D.R.Munalbaeva** - teacher of Special and social pedagogic's department of KazStWU [dariga\\_munalbaeva@mail.ru](mailto:munalbaeva@mail.ru)

**The content of training in language, the speech and elements of the reading and writing of pupils of the 1-9th classes for children with moderate intellectual violations**

Results of research on language and speech development and formations of elements of the writing of 1 – 9 classes'for pupils with violations of intelligence are presented in this article. These pupils studies at special (correctional) schools on the Special educational program . At the base of development of language and the speech is the difficult preparatory work on formation of mental processes lies. Authors of article in detail describe the principles of distribution of language material by years and grade levels. Development of the speech, formation of ideas of language and elements of writing and reading for pupils with moderate intelligence is a basis and a necessary condition for successful assimilation of subject knowledge in the course of special correctional training.

**Keywords:** the pictogram, development of intelligence, a language symbol, understanding of the speech, impressive vocabulary, the nonspeaking child

УДК: 376.056

### ЕДИНЫЙ РЕЧЕВОЙ РЕЖИМ В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**И.А.Злоказова** – директор спецшколы-интерната №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи  
г. Алматы. Республика Казахстан [internat9@mail.ru](mailto:internat9@mail.ru)

Сегодня в Республике Казахстан идет интенсивная работа по обновлению содержания образования, включая обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями. В настоящее время школы для детей с тяжелыми нарушениями речи нуждаются как в специальных образовательных программах, так и так и в программах коррекции и развития, которые были бы направлены на создание условий для преодоления основного дефекта и развитие личности обучающегося. Переход на новые образовательные программы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в РК ожидается в предстоящем 2016-2017 учебном году. Но, как показывает практика, при внедрении новых образовательных программ, разработанных в рамках ГОСО, [1] в систему специального образования возникает противоречие между нормативными требованиями и возможностью их освоения детьми с нарушениями в развитии. Необходимо создать ряд специальных условий, чтобы «ожидаемые результаты» новых программ обучения стали реальными.

Единый речевой режим коррекционной школы – это необходимое условие освоения специальных образовательных и коррекционных программ. В статье представлен опыт реализации единого речевого режима в специальной (коррекционной) школе-интернате №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Алматы

**Ключевые слова:** Государственный стандарт образования, дети с тяжелыми нарушениями речи, Программы для детей с ТНР, результаты обучения, создание условий.

В контингенте учащихся специальной школы-интерната, № 9 для детей с тяжёлыми нарушениями речи представлены практически все формы речевой патологии: ринолалия, ринофония, дизартрия, анартрия, алалия, заикание. С прошлого года обучается около 30-ти детей с кохлеарным имплантом. Количественный учет и качественный анализ речевой диагностики учащихся школы позволяет определить тенденцию: всё чаще встречается у детей комбинированная, усложненная патология, проявляющаяся в системном нарушении всех компонентов речевой деятельности, ограниченностью речевого опыта, несовершенством и аграмматичностью языковых средств, бедностью разговорной речи, отсутствием монологической речи. Нарушение речи вызывает нарушение и других компонентов психической деятельности: памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы, мыслительных процессов. Дети не могут аргументировать суждения, поддерживать логику общения, им недоступен речевой экспромт.

Развитие вербального общения – крайне сложный, длительный процесс, требующий детального проникновения речевого начала во все звенья учебно-воспитательной работы. Именно эту функцию и реализует общешкольный речевой режим.

Система единого речевого режима включает в себя:

1) Логоритмическую утреннюю гимнастику, которую проводят сами дети, оречевляя стихотворным текстовым материалом общеразвивающие, рекласирующие, дыхательные или голосовые упражнения;

2) Обязательную речевую направленность ежедневных динамических часов во второй половине дня;

3) Активизацию номинативного, предикативного и атрибутивного словаря при выполнении режимных моментов: утреннего туалета, заправке кроватей, приведении порядка в спальне, еде в столовой.

4) Четкое долгосрочное, среднесрочное и краткосрочное планирование речевой работы на предметных уроках.

5) Поддержание требования быть ответственным за свою речь при общении с друзьями, техническим персоналом, с родителями.

6) Комплексный подход в работе с детьми: активно участвуют в реализации речевого режима, наряду с учителями, логопедами и воспитателями, школьный врач, психолог, педагог-ритмист, социальный педагог.

Планируя речевую работу, воспитатели в первом классе осуществляют постановку таких задач, как закрепление названия постельных принадлежностей (указывается, конкретно каких), затем, на более поздних этапах, во втором, третьем классах планируется обучение составлению и распространению предложений с изученными словами. Используются сопровождающая, предваряющая и итоговая формы речи.

Выполнение речевого режима целенаправленно контролируется администрацией и логопедами, успехи в решении задач коррекции речи учащихся становятся достоянием всего коллектива, внедряются в практику работы.

Повысить внимание педагогического коллектива к выполнению единого речевого режима в школе нас побудило то, что отдельные учителя недооценивают важность речевой работы на своих уроках, не видят возможностей для развития всех компонентов речи детей. На таких, не продуманных в речевом плане, уроках преобладает простая диалогическая форма речи, предполагающая относительный ответ. Начинающие учителя и воспитатели недостаточное внимание отводят речевому началу урока, нацеливанию каждого ученика индивидуально на старание и самоконтроль при фонетико-морфологическом оформлении фраз. Такая нетребовательность к качеству речи детей на уроке является фактором, тормозящим работу логопеда: ведь на уроках дети проводят в разы больше времени, чем на логопедических занятиях.

Для повышения коррекционной эффективности уроков и методического мастерства в течение ряда лет в школе работает спецсеминар для дефектологов, на котором изучаются теоретические и практические вопросы коррекции речи учащихся, даются индивидуальные рекомендации, памятки. Логопеды и дефектологи школы проводят лекции, практические занятия. Из обширного списка проведенных и запланированных мероприятий стоит выделить следующие темы: «Организация совместной работы учителя-логопеда-воспитателя-родителей в развитии речи учащихся», «Единый речевой режим и сопровождающая документация», «Коммуникативная функция речи: особенности у детей с ТНР, развитие». Также в тематику семинара входят лекции и занятия, посвященные работе с детьми с различной речевой патологией: ринолалией, дизартрией, заиканием, алалией и т.д.

Создание условий для профессиональной самореализации педагогов является залогом их высокой творческой активности, ответственности за результаты своей работы, понимание своего высокого предназначения. Администрация школы мотивирует всех педагогов к внедрению информационно-коммуникационных и других передовых технологий в образовательный процесс с целью лучшего осуществления единого речевого режима. Но и традиционные техники коррекции речи, такие как дифференцированная по А.Г.Ипполитовой, дыхательная гимнастика А.Стрельниковой,

Так, например, ежедневно, на первом уроке одновременно во всей школе проводится трехминутный дыхательный тренинг, руководит которым учитель-предметник, получивший специальные консультации от логопедов. Наряду с общими упражнениями, проводятся и дифференцированные, с учетом специфического речевого диагноза отдельных учащихся. Правильное речевое дыхание отрабатывается только путем систематической тренировки. Система дыхательных упражнений предполагает цикличность с постепенным усложнением, включением элементов самоконтроля и саморегуляции.

Даны педагогическому коллективу и практические рекомендации по проведению минитренинга для заикающихся (индивидуально, перед каждым уроком), цель которого – помочь снять эмоциональное напряжение, вызвать спокойствие, уравновешенность, уверенность в своей речи, а также закрепить в сознании детей необходимость пользования мышечной релаксацией и техникой правильной речи при общении в любой ситуации.

С недавнего времени работа по осужествлению Единого речевого режима приобрела новое направление. И в нем неопенима роль педагога-ритмиста! В обновленное содержание предмета «Коррекционная ритмика» входит раздел «Элементы психогимнастики и речевая ритмика». В связи с усложнением картины дефекта и резким ограничением в возможностях развития вербально-речевых средств, наши учащиеся стали нуждаться в дополнительных (паравербальных и невербальных) средствах общения. Реализация целей раздела «Речевая ритмика с элементами психогимнастики» позволит обеспечить условия для развития у обучающихся представлений о мимике, жестах, позах как средствах передачи своих ощущений, переживаний и намерений; формирование умения распознавать и произвольно управлять жестами, мимикой, пластикой - в соответствии со смыслом высказывания, его целями, - с учетом ситуации общения; развитие письменной речи и каллиграфии посредством совершенствования зрительно-двигательной координации (механизма «глаз-рука») и ручной ловкости; повышение общей вынятности речи через стимулирующее воздействие пальцевой активности и координацию тонких движений; пополнение, уточнение и систематизацию абстрактного и обобщенного словаря, развитие грамматического строя и связности речи.

Системой упражнений по развитию моторики рук, самомассажем кистевой и лицевой мускулатуры на должном уровне владеет каждый педагог в школе, педагог-ритмист, врач и психолог. Дети с речевым диагнозом «Дизартрия» на большой перемене ежедневно получают массаж лица и рук от доктора. Ниже приводится примерный комплекс упражнений для выполнения на уроках произношения и самоподготовках.

1. Самомассаж рук (поочередно левой и правой руки)
  - 1) поглаживание;
  - 2) поглаживание с надавливанием;
  - 3) круговые растирания;
  - 4) щипцеобразное разминание;
  - 5) спиралевидное растирание лучезапястного сустава;
  - 6) растирание тыльной поверхности;
  - 7) растирание каждого пальца, начиная с мизинца, - от кончиков к основанию - при повышенном тонусе, от отнования к кончиквм- при гипотонусе. .
2. Упражнения для развития ручного гнозиса и праксиса.
  - 1) ладошка~ кулачок - ребро (на счёт раз-два-три (5-6 раз) ;
  - 2) "солнечные лучики" (скрепить пальцы, поднять руки вверх, расставить пальцы) (5 раз);
  - 3) «ёлочка» - прижать тыльные стороны рук друг к другу, скрестить пальцы (3раза);
  - 4) "коза" - вытянув указательный палец и мизинец правой руки, затем левой руки.
3. Самомассаж лица:
  - 1) массаж лба (поглаживание кончиками пальцев обеих рук от середины лба к ушам);
  - 2) кончиками пальцев сдвигать и раздвигать брови;
  - 3) массаж щек;
  - 4) массаж верхней и нижней губы;
  - 5) массаж нижней челюсти (от-4 до 10 раз).
4. Артикуляционная гимнастика.
  - 1) гимнастика губ:
    - а) вытягивание губ в "хоботок", повороты "хоботка вправо, влево, вниз, вверх (под бчст 1,2,3,4-медленно), затем вкруговую (медленно вправо, влево - 3-4 раза);
    - б) натянуть верхнюю губу на передние зубы, затем медленным движением приподнять её на "улыбку", натянуть нижнюю губу на нижние зубы, затем медленно оттянуть вниз (5раз);
    - в) одновременно натянуть на зубы верхнюю и нижнюю губы, затем плавно раскрыть губы на "улыбку" (5 раз).
  - 2) гимнастика языка, щёк (по 4-5 раз):
    - а) надуть левую щеку, надуть правую, обе щеки одновременно;
    - б) "оближи губки" (широким языком оближи верхнюю и нижнюю губы);
    - в) "маляр";
    - г) внешний и внутренний крест;
    - д) "качели".
5. Гимнастика мимических мышц:
  - 1) выразить мимикой удивление: брови подняты вверх, глаза широко открыты, рот приоткрыт, губы слегка вытянуты вперёд;

- 2) выразить недовольство: нахмуриться, брови слегка свести к переносице, губы сжать;
- 3) выразить радость - губы растянуты в улыбку, глаза слегка прищурены.

Не смотря на то, что Речевой режим общеобязателен, в повседневной работе большое внимание уделяется осуществлению индивидуального подхода к детям. Так, каждый ученик с диагнозом "ринолалия" имеет тетрадь самостоятельной речевой работы с подборкой дыхательных, голосовых упражнений для снятия мышечного зажима, гимнастики мягкого неба, элементов вибромассажа гортани, грудной клетки. Эти задания ребенок с ринолалией должен выполнять комплексно как минимум трижды в день. И тетрадь помогает воспитателю и родителям контролировать работу ребенка.

Всем педагогам вменено в обязанность систематически проводить беседы психотерапевтического характера с детьми с диагнозами «дизартрия», «тяжелая ринолалия», «заикание» для предупреждения отклонений в развитии эмоционально-личностной сферы.

Именно такой детальный учет речевых возможностей, индивидуальной структуры речевого дефекта позволяет более целенаправленно и результативно воздействовать на учащихся. Этой цели способствует и наличие индивидуальных речевых рекомендаций в каждом классном журнале. Рекомендации логопеда, зафиксированные в классном журнале, позволяют обеспечить выполнение единого речевого режима в каждом классе каждым учеником, в частности, это могут быть рекомендации такого рода как:

- 1) ученику Молокову С. (заикается) - необходима установка на правильное речевое дыхание в процессе спонтанной речи, контроль произношения звука "ц", орфография сочетаний «тся – ться»
- 2) Мусин Н. (ринолалия) – установка : стараться говорить громко, широко открывая рот, голосом низкого тона, там, где возможно, использовать твердую атаку..
- 3) Розанову С., Казакову Л. (дизартрия) - контроль произношения звуков "с", "з", "ц" с использованием "кагушки (широкий язык подгибается за нижние зубы), произношение свистящих при этом, значительно улучшается, и т.п.

Оказывает помощь в выполнении единых требований к речи учащихся и тетрадь взаимосвязи логопеда и воспитателей. В начальных классах логопед даёт речевой материал для отработки, автоматизации звуков. На основе этих рекомендаций воспитатели подбирают и систематизируют речевой материал для индивидуальной работы с детьми во внеурочное время.

Немалую роль в выполнении единого речевого режима играет сформированность у учащихся умений и навыков самоконтроля и взаимоконтроля в речи в течение всего дня. Этому педагоги добиваются путём привлечения детей к анализу речевой работы и качества речи собственной и товарищей. Как правило, это делает «дежурный по речи»- (сменная должность), а контролирует постоянно - член Речевого совета школы. Для того, чтобы иметь ясную картину состояния речи учащихся, учителя биологии, физики, химии практикуют оречевление лабораторных работ в форме планирующей, сопровождающей или завершающей речи. Педагог использует интерактивные виды работы на уроке, как при объяснении нового материала, так и при его закреплении,

Знание речевых возможностей позволяет учителю индивидуализировать сферу коррекционно-педагогического воздействия

Коррекционная работа, проводимой логопедами на занятиях и учителями на уроках, подкрепляется в различных формах внеклассной работы. В частности, на самоподготовке сохраняют свою действенность те же приёмы речевого настроя перед каждым речевым высказыванием, перед чтением с учётом индивидуальных речевых возможностей учащихся. те же методы активизации речи. Воспитатели учат детей использовать памятки:

- а) общие требования к самоподготовке;
- б) как выполнять задания по русскому языку;
- в) как правильно списывать и т.д.;

В качестве образца-примера приводится развернутая памятка самоконтроля письменных заданий по математике.

- 1) Сравнить написанное в тетради с текстом в учебнике.
- 2) Проверь, выполнено ли всё упражнение, что содержалось в задании.
- 3) Сопоставь написанное с образцом.
- 4) Сопоставь написанное с правилами и требованиями.

Начинается самоподготовка психологического настроя.

- 1) Сели в позу отдыха.

- 2) Даём самоприказы.
  - 3) Я спокоен (2 раза).
  - 4) Я расслабляю руки. Мои руки расслаблены.
  - 5) Я расслабляю ноги. Мышцы ног расслаблены.
  - 6) Я расслабляю тело. Моё тело расслаблено.
  - 7) Моё дыхание ровное, глубокое, спокойное (2 раза).
  - 8) Я уверен в себе и в своей речи. (2 раза).
  - 9) Я выхожу из состояния расслабления.
- Встали - руки вперёд, в замок, вывернули с напряжением и расслабились (2 раза).

2. Дыхательная гимнастика (проводит ученица класса).

Вдох - на выдохе длительно: «-пф-».

Вдох - на выдохе: «-с-с-с-с-с-с-» (толчкообразно).

Вдох - на выдохе: «-ш-ш-ш-ш-»

3. Повторение учащимися правил речи (общие для класса) :

- 1) Перед началом речи сделать вдох.
- 2) Говорить нужно на выдохе.
- 3) Говорить нужно плавно, спокойно, уверенно.
- 4) Нужно выделять голосом ударный слог.
- 5) Чётко произносить все звуки в речи.
- 6) Правильно строить предложения.

Перед тем, как приступить к самоподготовке домашних заданий, каждый учащийся проговаривает свою речевую задачу. Например, Сергей Д.: «Я должен говорить громко и четко контролировать произношение звука «л».

Целям развития коммуникативной функции речи подчинены проводимые в нашей школе внеклассные мероприятия: утренники, вечера, занятия кружков, линейки, политинформации, на которых именно с учетом уровня сформированности речевых навыков каждому учащемуся дается адаптированный речевой материал в соответствии с его уровнем развития связной речи. Еженедельно на заседании Совета школы заслушиваются рапорта-отчёты, содержание которых составляется самими учениками. Каждый член речевого совета старается зачитать свой рапорт выразительно, без ошибок.

Устранение общего недоразвития речи возможно на основе систематической, последовательной и комплексной работы.

*1 Типовые специальные образовательные программы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Утверждены Приказом МОН РК № 115 от 04.04.2013. электронный ресурс <http://edu.gov.kz/ru>*

#### Түйін

И.А.Злоказова - Сөйлеулерінде қатты бұзылулары бар балаларға арналған арнайы №9 мектеп-интернатының директоры, Алматы қаласы. Қазақстан Республикасы [internat9@mail.ru](mailto:internat9@mail.ru)

#### Сөйлеулерінде қатты бұзылулары бар балаларға арналған арнайы (түзету) мектептің бірыңғай сөйлеу режимі

Бірыңғай сөйлеу режимі түзету мектебінде бұл арнайы білім беру және түзету бағдарламаларын игеру үшін қажетті шарт. Бұл мақалада Алматы қаласындағы сөйлеулерінде қатты бұзылулары бар балаларға арналған арнайы (түзету) мектеп-интернаты №9 бірыңғай сөйлеу режимін іске асыру тәжірибесі ұсынылған.

**Түйінді сөздер:** мемлекеттік білім беру стандарты, сөйлеулерінде қатты бұзылулары бар балалар, сөйлеулерінде қатты бұзылулары бар балаларға арналған бағдарламалар, оқыту нәтижелері, жағдайын жасау.

#### Summary

I. A. Zlokazova - the director of a special school boarding school No. 9 for children with heavy violations of the speech of Алматы. Republic of Kazakhstan. [internat9@mail.ru](mailto:internat9@mail.ru)

#### The uniform speech mode at school for children with hard violations of the speech

The uniform speech mode of correctional school is a necessary condition of development of special educational and correctional programs. Experience of realization of the uniform speech mode in special (correctional) boarding school No. 9 for children with heavy violations of the speech of Алматы is presented in article

**Keywords:** State standard of education, children with heavy violations of the speech, Program for children with HVS, results of training, creation of conditions

УДК 37.016 – 056.36

## ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫ КӘСІБИ ЕҢБЕККЕ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

*Л.Х. Макина – КазҰПУ п.с.ғ.к, доценті, Абай атындағы ҚазҰПУ.*

*А.Д.Нұрлапбекова -- КазҰПУ магистр. аға оқытушы, aigerim\_d85@mail.ru*

*С.Б.Талпакова – Абай атындағы ҚазҰПУ, «Олигофренопедагогика» мамандығы 3 (3ж) курс студенті, s a p o n i\_93@mail.ru*

Мақалада зияты зақымдалған оқушыларды еңбекке тәрбиелеу ғана емес, сонымен қатар, еңбекке қатысты мәселелерде қарастырылған. Мысалы, олар мұғалімнің берген тапсырмасын дұрыс игере алмайды, өзін-өзі бақылауда мәселер туындайды. Арнайы (түзету) мектепте зияты зақымдалған оқушылар үшін еңбек тәрбиесін ойластыра ұйымдастыру еңбек сабақтарында және өндірістік тәжірибелерде алатын орны ерекше. Арнайы (түзету) мектепте орнатылған тәртіп және жұмыс ереже жүйесі зияты зақымдалған оқушылардың еңбек мәдениетіне, ұжымда өзін-өзі ұстай білуіне, жұмыста қауіпсіздік шараларына және еңбекке деген жауапкершілігінде маңызы зор. Еңбекке тәрбиелеу - еңбекке және таңдаған мамандығына оң көзқараста болуы, еңбек саласында үлкен жетістіктерге жетуі, қоғамдық мүлікке қамқорлықпен қарау, өзінің және жалпының еңбегіне жауапкершілікпен қарау болып табылады.

**Түйін сөздер:** кәсіби еңбекке оқыту, кәсіби еңбекке тәрбиелеу, түзету тапсырмалары, столарлық іс, слесарлық іс, тігін ісі.

Адамның адам болып қалыптасуының құралы еңбек. Еңбектің нәтижесі әрбір адамға, оның еңбекке саналы көзқарасына байланысты. Олай болса бүгінгі таңдағы қоғам қажеттілігі-жас ұрпақтың бойында еңбекке ынталандыруды тәрбиелеу, болашақ еңбек жолын дұрыс таңдауға баулу. Баланың жеке басының еңбекке бейім болып өсуі, еңбек тәрбиесіне баулуға тікелей байланысты.

Тәрбие тек баланың ақыл-дәміне және белгілі бір мағлұматтар беріп қана қоймай, қайта саналы еңбекке деген ынтасын арттыра түсуі керек. мұнысыз оның өмірі ардақты да, бақытты да бола алмайды. Кейбір жағдайдың, әсіресе адамның балалық және жастық шақтарында алған әсерінің салдарынан еңбекке деген ынтасы өсіп те, өшіп те қалуы мүмкін, сондықтан баланы ұқыптылықпен баулу, еңбекке деген дұрыс ынта-ықыласын қалыптастырған дұрыс.

Кәсіби еңбекке оқытудың мақсаты деп – өмірде және еңбекте қажетті білім мен дағдыларды зияты зақымдалған оқушылардың бойына қалыптастыру. Зияты зақымдалған оқушылар үшін кәсіби еңбекте тапсырманы қабылдап және оны орындауда теориялық білімсіз мүмкін болмайды, себебі, тәжірибелік жұмыс теориясыз жүзеге аспайды. Арнайы (түзету) мектепте теориялық деңгей өте қарапайым түрде қалыптастырылады. Арнайы (түзету) мектепте зияты зақымдалған оқушыларды тек кәсіби білімге емес, кәсіби еңбекке тәрбиелеудің де маңызы зор. Еңбек пен еңбекке тәрбиелеуді жүйелі түрде бағалау қиынырақ болып табылады.

Зияты зақымдалған оқушыларды дамытуда еңбек жетекші орын алады. Зағтық-тәжірибелік әрекет орындау барысында оқушылардың сенсорлық өрісі жетіліп, сөйлеу тілі мен моторикасы түзетіледі. Еңбек үрдістері зияты зақымдалған оқушылардың қоршаған орта туралы нақты емес, таяз және қате түсініктерін түзетеді де ойлау операцияларына деген қабілетін дамытады. Сөйтіп, зияты зақымдалған оқушыларды еңбекке оқыту мен кәсіпке даярлау бірқатар міндеттерді шешуге бағытталған. Ең алдымен оқушылар мектепті бітіргеннен кейін, өндіріс еңбек іс-әрекетіне араласуға тәжірибелік дайындық алады. Зияты зақымдалған оқушылардың дамуындағы ауытқуларды түзету және орын толтыру құралы ретінде еңбекке тәрбиелеудің мәні зор. Сонымен қатар, еңбек сабақтары оқушылардың жалпы білім беретін пәндерді меңгеруде қызығушылығы мен белсенділігін жоғарлатып, тұлғаның жан-жақты даму шарты болып табылады. Кәсіби еңбекке оқыту зияты зақымдалған оқушылардың әлеуметтік оңалтуын, олардың азаматтық қалыптасуын анықтайды.

Зияты зақымдалған оқушыларды арнайы (түзету) мектепте кәсіби еңбекке оқыту, олардың ақыл-ойы мен дүние мүмкіндіктеріне сай болу керек. Кәсіби еңбекке оқытудың соңғы мақсаты - түлектерді өнеркәсіптік және шаруашылық өндіріс жағдайында күрделі емес еңбек түрлерін өздігінен және квалификациялық деңгейін орындауға даярлау болып табылады. Бұл мақсатты іске асыру үшін бірнеше арнайы міндеттерді шешу қажет. Соның ішінде зияты зақымдалған оқушылардың еңбек іс-әрекетінің кемшіліктерін түзету және соның негізінде олардың жалпы даму деңгейін көтеру. Осы міндет еңбекке оқытуды ұйымдастырудың және мазмұнының ерекшелігін анықтайды: оқытудың

арнайы коррекциялық бағытталған әдістер мен тәсілдерді іріктеу; арнайы мектеп ерекшелігіне сәйкес оқу шеберханаларында жағдай жасау; оқушылар үшін еңбек әрекеттері мен операцияларын орындау барысында оларға әрекеттенуге, сонымен бірге ұйымдастыру талаптарын сақтауға көмектесетін жалпы ережелерді белгілеп қою.

Зияты зақымдалған оқушылар арнайы (түзету) мектепте еңбек бойынша оқу бағдарламалары ең қажетті білім қалыптастыруды қарастырады, оқушыларда сәйкес дағдылар болса да, онсыз кәсіптік дайындық аяқталды деп есептеуге болмайды. Оқу-өндірістік шеберханаларында теориялық оқыту мен практикалық жұмыс еңбекке дайындаудың екі бір-бірімен байланысты бөліктері болып табылады.

Арнайы (түзету) мектеп өзінің тәрбиелеушілерін мынандай мамандықтар бойынша біліммен, біліктілікпен және дағдылармен қаруландыруды көздейді: темір ұстасы, ағаш ұстасы, тігінші, қатырма қағазды түптеу, аяқ киім жөндеуші, сонымен бірге күрделі емес ауыл шаруашылық бағытындағы мамандықтар (бақ шаруашылығының жұмысшысы, мал шаруашылық), құрылысшы мамандықтар (сылаушы, бояушы, тұсқағаз жапсырушы).

Зияты зақымдалған оқушылар үшін арнайы (түзету) мектепте еңбекке оқытудың арнайы коррекциялық-дамытушылық міндеті – балалармен жасөспірімдердің таным іс-әрекетінің жетіспеушілігін түзету үшін және жағымды тұлғалық қасиеттерін тәрбиелеуде еңбекке дайындау үрдісін белсенді пайдалану, оларды мектепті бітіргеннен кейін адамдармен еңбектік қарым-қатынасқа түсуді қамтамасыз ету болып табылады.

Зияты зақымдалған оқушыларды кәсіби еңбекке оқытудың мазмұны келесі талаптарға сәйкес болу керек:

а) кәсіби еңбекке даярлаудың әлеуметтік мәнін қамтамасыз ету, зияты зақымдалған оқушыларда жағымды тұлғалық қасиеттерді тәрбиелеу;

б) теориялық пен практикалық білімді, оған енгізілген біліктілік пен дағдыны және практикалық әрекетті қамтамасыз ететін ойлау операцияларының жетілуін ескере отырып, іріктеуді қарастыратын еңбекті оқытудың коррекциялық бағыттылығы;

в) кең бағыттағы және тікелей мамандыру бойынша дайындықтың негізін қалайтын бағдарлама талаптарының дифференциалды болуы, бұл зияты зақымдалған оқушылардың психофизиологиялық дамуының шынайы деңгейіне сәйкесінше өздеріне лайықты жұмыс операцияларын меңгеруін білдіреді.

Зияты зақымдалған оқушылар қолданатын мектеп құралдарын, кітаптарды, киім және аяқ-киім, төсек орындарын мемлекет оларға тегін беретінін және олар, бұл құралдарды ұқыпты пайдалану керектігін түсіну керек.

С.Я.Рубинштейннің айтуынша, еңбекке тәрбиелеу жеке тұлғаның қалыптасуының маңызды факторы болып табылады. Бұл жағдай барлық балалар мен жасөспірімдерге қатысты [7; 56].

Автордың айтуынша, еңбек зияты зақымдалған оқушылардың ерік және эмоциональдық сферасының қалыптасуына әсер етеді. Зияты зақымдалған оқушының жұмысындағы жетістіктері күші мен мүмкіндіктерін, өзін-өзі бағалауын, жетістігінің нәтижесін көремін деген сенімділігін арттырады. Осыған байланысты еңбек түрлерін таңдаудағы проблемалар, оның көлемі, өндірістік жүктемесі – арнайы (түзету) мектеп үшін маңызы зор [7; 48].

С.Я.Рубинштейн айтқандай, еңбек процесінде зияты зақымдалған оқушылардың өзін-өзі бақылау қасиеттері байқалады. Бала қажетті затты дұрыс орындаған кезде, үлкен қанағаттану сезіміне ие болады. Мүлдем өзіне сенімсіз баланың да, өзін-өзі бағалау сезімі пайда болады [7; 67].

В.А.Шинкаренконың айтуы бойынша, зияты зақымдалған оқушыларды кәсіби еңбекке тәрбиелеуде еңбексүйгіштікке тәрбиелеу маңызды болып табылады. Оның дамуында кәсіби еңбекке қызығушылығын арттыруда құнды қасиеттерін қалыптастыру керек [3; 31].

Зияты зақымдалған оқушылар үшін кәсіби еңбек процесі түзету және дамытуда, оның ішінде сенсорлық, ойлау және орындау функцияларын қалыптастыруда жақсы нәтиже береді. Зияты зақымдалған оқушылар үшін пайдаланатын затты қабылдауы мен елесуге қабілеті түзете – тәрбиелеудің еңбек функциясы арқылы күшейе түседі. Түзете-тәрбиелеудің еңбек функциясы зияты зақымдалған оқушылар үшін өзінің тұрғылықты жеріндегі қиыншылықтарын айқындап және оған төзе білуге бейімдейді.

Еңбек процесінің нәтижесінде зияты зақымдалған оқушының қоршаған ортаны қабылдауын сезім мүшелері арқылы күшейте түседі. Бұл жағдай еңбек жүйесінде зияты зақымдалған оқушының сенсомоторлық қызметін күшейтіп қана қоймай, белгілі бір объектіні еңбек шарттарына бейімдел

отырып, ол заттан басқа да жаңа объектілерді құрастыра алады. Мысалы, белгілі бір құралдың пішінін ғана анықтап қоймай, өзінің қажеттілігіне қарай оны өзгерте алады. Белгілі бір құралды қабылдау қызметі зияты зақымдалған оқушының сезу қабілетін күшейтіп қана қоймай, оны басқа да құралдармен біріктіріп пайдалануды үйретеді. Зияты зақымдалған оқушының қабылдау сезімін пайдаланған материалмен еңбек құралдары ғана күшейтіп қоймай, сол заттарды қолдана отырып, жасаған еңбек нәтижесі де үлкен үлес қосады. Ой-өрісін кеңейту процесінде зияты зақымдалған оқушы қосымша қозғалыс анализаторын немесе бұшық ет сезімін пайдалана отырып, даму деңгейін жоғарлатады және пайдаланған материалдың түр пішінін айқындай алады.

Осы жағдайдың нәтижесінде, зияты зақымдалған оқушының шамамен зерттеу және өңдеу функциясын қабылдауды қалыптастырады. Зияты зақымдалған оқушы белгілі бір объектіні көзінің қимылымен, бұшық еттерімен сезу арқылы, оны іздеу, орналастыру, қадағалау және түзету жолымен, өз іс-қимылдарын басқара алады.

Зияты зақымдалған оқушы қажетті материалды таңдағанда бір объектіні екінші объектімен салыстыра отырып, оның фактурасына, пішініне, өлшемдеріне қарай отырып, олардың қандай материалдардан жасалғанын (металл, ағаш, қағаз, пластмасса, мата және т.б.) және оның сапасын салыстыра отырып, өзінің бұйымын басқа үлгімен немесе нұсқауымен салыстыра отырып жасайды.

Тәжірибелік салыстыруда зияты зақымдалған оқушы белгілі еңбек құралдарының арасынан өзіне қажетті құралды, жоғарыда айтылғандай, оның құрамына пішініне мән бере отырып, оларды 2-ге: еңбегіне жарамды және жарамсыз деп бөледі. Мысалы: жәшікте шегелер сақтаулы, оларда бірдей белгілер байқалады: барлығы темірден жасалған, бірдей пішінде. Бірақ, бұл белгілерге қарамай, олардан өзіне қажетті шегелерді өлшеміне қарай таңдап алады. Осының нәтижесінде, зияты зақымдалған оқушы құралды қай жерде қалай пайдалану керектігін және оларды керегінше ажырата алуы үйренеді.

Зияты зақымдалған оқушылар кәсіби еңбек сабағында берілген тапсырманы орындау барысында, ойлана отырып, әр затты ретімен жасауға тырысады.

Жүйелі тапсырмаларды орындауда, зияты зақымдалған оқушы сол тапсырманы орындап қана қоймай, оны талдап және ойланып орындауына үлкен мән береді.

Зияты зақымдалған оқушыларды бір-бірімен қарым-қатынас жасату арқылы белгілі бір еңбек түрінде жаңа сөздерді және терминдерді пайдалана отырып, яғни, құралдардың түрлерін, бөлшектердің, құрал-саймандардың, еңбек әдістерінің атауларын пайдалана отырып, оларға жаңа лексикалық компоненттерді қолданғанда, олар ең бастысы тәжірибелі түрде ауызша, сөйлем құрап, сөйлеуді дамытады.

Арнайы (түзету) мектепте, еңбек – жүйелі түрде пайдаланылып, ол зияты зақымдалған оқушылардың белгілі бір жұмысты үлкен оймен және іс-әрекетпен тәжірибелік әдістерде орындауды қажет етеді. Сонымен қатар, зияты зақымдалған оқушының басты мақсаты – оның еңбектегі іс-әрекеті.

К.Маркстың айтуынша, адам табиғатта жаратылған бір форманы өзгерткенде, өзінің мақсаты арқылы оған іс-әрекетімен және қалауында жүзеге асырады. «Еңбекті орындау процесінде белгілі бір ағзаларға күш түсіріп қана қоймай, оны өзінің қалауымен орындау қажет» [2; 195].

Зияты зақымдалған оқушының басқаларға қарағанда белгілі бір еңбекке қойылған мақсаты өте әлсіз болады. Зияты зақымдалған оқушы белгілі бір еңбек түрін орындағанда, сол еңбектің нәтижесін үлгісі және нұсқауларымен салыстырмай, әрі оған мақсат қоймай, сол еңбек процесінде кездесетін қиындықтарға төтеп бере алмайды. Зияты зақымдалған оқушыға орындалатын тапсырманың оңай емес болмайтындығын, осы еңбектің нәтижесін жүзеге асыруда көмектің қаншалықты маңызды екендігін түсіндіру, мұғалімнің басты мақсаты болып табылады. Мұндай көмектің нәтижесінде зияты зақымдалған оқушы белгілі бір еңбекке мақсат қойып қана қоймай, оның нәтижесін көз алдына елестетіп, көздегенін сол мақсатпен орындау арқылы жүзеге асырады. Бірақ, осы тапсырманы орындау барысында мақсатқа, шешімге және оның орындалуына жету жолдары қиындай түседі. Осы қиындықтарды жеңу үшін, зияты зақымдалған оқушыға үлкен күш-қуатты қажет етеді. Бірақ оларда күш-қуат өздігінен пайда болмайды, бір рет қателескен ол іс-әрекетін алдына қойған мақсатына қарамай қайталай береді.

Осындай қателіктердің нәтижесінде зияты зақымдалған оқушыда келесі қасиеттер қалыптасады: тұрақтылық, төзімділік, ұйымдастырушылық, нақтылық, өзін-өзі бақылау және мақсатқа жету, еңбекке деген қызығушылық.

Зияты зақымдалған оқушылардың осы қасиеттері арқылы еңбекке деген ұмтылысы мен мінез-құлқы тұрақтланады.



Кәсіби еңбекке оқытудың мақсаты - зияты зақымдалған оқушылардың өндірістік орындарда, ауылшаруашылығында немесе құрылыста, арнайы бір мамандық иесін игеруге бағытталған. Бұл мақсат

5-9 сынып аралығында жүзеге асады. Зияты зақымдалған оқушылар 5-ші сыныптан бастап кәсіби еңбектің күрделі түрлеріне жәймендеп енгізіледі. Зияты зақымдалған оқушы оқудың соңына қарай белгілі бір мамандықты игереді. Бұл мамандықтарға столярлық іс, слесарлық іс, тігін ісі, киім жөндеуді дайындайтын мамандар; ауылшаруашылығындағы жеңіл маман иелері, бау-бақша ісі, ауылшаруашылығының механизация мамандары (эрлеу, штукатурлау, тұскагаз жабыстыру) аяқ-киім жөндеу ісі кіреді.

Зияты зақымдалған оқушылар үшін осы еңбек түрлерінің жеңіл әрі жиі қайталанатын жұмыс іс-әрекеттері болғанымен, олар бұл еңбек түрлерін өте жәй игереді. Зияты зақымдалған оқушылардың іс-әрекеттерінің ұйымдастырушылық қабілетінің әлсіздігі бірден көзге түседі (ақылдаса жұмыс жасау және үйлестіру), яғни, өте төмен көрсеткіш көрсетеді. Зияты зақымдалған оқушылардың бұйымдарды дайындағанда өз бетімен жұмыс жасайтындары өте аз. Олар көбіне көмекке жүгініп, көбісі алғашқы қателіктерін байқамайды. Мұның ең басты себептерінің бірі - жұмыс әдістерін дұрыс игере алмаушылығынан болып табылады. Сондықтан, оқытуда әр әдісті игеру; арамен аралау, қайшылау, балғамен жұмыс істеу, бөлшектерді бекіту, құрал - саймандарды жөндеу, өлшеу және т.б. істер маңызды.

Арнайы (түзету) мектептің жалпы міндеті - зияты зақымдалған оқушыларды өндірістік орындарда өз бетімен өмір сүруге, еңбек етуге әлеуметтік көмек көрсету жүйесінің көмегімен дайындайды.

Бұл міндеттің ең басты қиындығы - зияты зақымдалған оқушылардың психикалық дамуының жетіспеушілігі. Бірақ, арнайы (түзету) мектепте педагогикалық процестің ұйымдастырылуының жоғары деңгейде болуының нәтижесінде көптеген жұмыс тәжірибелерінде көрсетілгендей, зияты зақымдалған оқушылардың жалпы дамуын жақсартып қана қоймай, олардың заманауи өндірістік орындарда, ауыл шаруашылығында, қызмет көрсету саласында үлкен жетістіктерге жетуге болатындығын дәлелдейді.

Арнайы (түзету) мектептерде оқытылатын зияты зақымдалған оқушылардың еңбектегі мүмкіндіктерінің дамуына кәсіби еңбекке тәрбиелеу жұмыстарының бүкіл жүйесі әсер етеді. Бірақ, мұндай жетістіктерге жету үшін, оларды оқу шеберханалары мен өндірістік практикаларда арнайы дайындықтар арқылы қол жеткізуге болады.

Зияты зақымдалған оқушыларды кәсіби еңбекке тәрбиелеу - еңбекке және таңдаған мамандығына оң көзқараста болуы, еңбек саласында үлкен жетістіктерге жету, қоғамдық мүлікке қамқорлықпен қарау, өзінің және жалпының еңбегіне жауапкершілікпен қарау болып табылады.

Зияты зақымдалған оқушылар арнайы мектепте оқыту және тәрбиелеу тапсырмаларын орындау арқылы еңбекті сүю, мінез-құлқын қалыптастыру сияқты құнды қасиеттерге үйретеді. Сонымен қатар, зияты зақымдалған оқушылар өндірістік орындарда жұмыстың жүру барысын, өнімдердің сапасының дәрежесін, еңбек дәрежесін, еңбек ұжымындағы адамдардың қарым-қатынасын жұмыс жасау барысында үйренеді.

Арнайы (түзету) мектепте зияты зақымдалған оқушылар үшін еңбек тәрбиесін ойластыра ұйымдастыру еңбек сабақтарында және өндірістік тәжірибелерде үлкен маңызы зор. Арнайы (түзету) мектепте орнатылған тәртіп және жұмыс ереже жүйесі зияты зақымдалған оқушылардың еңбек мәдениетіне, ұжымда өзін-өзі ұстай білуіне, жұмыста қауіпсіздік шараларына, еңбекке деген жауапкершілігінде маңызы зор.

Зияты зақымдалған оқушылардың жасаған бұйымдары көпшілікке пайдасын тигізуі қажет, бұл еңбекке тәрбиелеудің басты талаптарының бірі. Арнайы (түзету) мектептегі ең биікті мұғалімдердің тәжірибесінде тәрбиелік жұмыстарды жоғары дәрежеге жеткізу үшін еңбекке оқытуды дұрыс ұйымдастыру қажет. Сабақтарды жоғары ұйымдастырушылық - әдістемелік деңгейде өткізгенде, оқушылар тәжірибелік тапсырмаларды дұрыс әрі жылдам орындайды. Мұндай сөзбен оларға моральдық қанағаттанушылық әсер қалдырып, осы арқылы әр түрлі оқыта тәрбиелеу және түзету тапсырмаларын жылдам орындауға мүмкіндік береді.

Зияты зақымдалған оқушылардың тәрбиесіне және жеке тұлғалық қасиетіне жағымды әрекеттеріне оң әсер беретін факторлар: мұғалімнің жеке мысалдары, шеберханаларда өткізілетін сабақтардың нақты орындау ережесі, оқушылардың жұмысына берілетін баға, шеберханалардың жақсы техникалық орналасуы, оның эстетикалық безендірілуі.

Ең басты талап етілетін принциптердің бірі – мұғалімнің оқу нәтижесін жүйелік бақылау. Зияты зақымдалған оқушылармен өткізілетін оқу – тәрбиелік жұмыстардың маңызы мынадай, яғни, оқыту және тәрбиелеу әдістері кей жағдайларда нәтижесіз болып жатады немесе өткізілген техника – технологиялық сабақтар, тәжірибелерде жарамсыз.

Кей кезде оқу материалының деңгейінің қиын болуынан ғана емес, оның төмен болуынан да қателік кетеді. Алдыңғы қатарлы мектептерде көрсетілгендей, зияты зақымдалған оқушыларды еңбекке оқыту сабақтары, олардың ойлау және физикалық дамуына әсер ететін факторлар өміріне және өндірістік орындардағы өзіндік жұмыстарға дайындық жоғары деңгейде болған кезде ғана оң нәтижесін береді. Мұғалім зияты зақымдалған оқушыларға оқу тапсырмаларын бергенде, олардың әрқайсысының мүмкіндіктерінің жоғарғы жету шегіне қарап бағалау қажет.

Зияты зақымдалған оқушылардың психологиялық және физиологиялық ерекшеліктері (мінезі, темпераменті, ақыл және ерік, ағзасының түзілуі және денсаулығының жағдайы) олардың тұқымқуалаушылық белгілеріне, өмір сүру жағдайына және тәрбиесіне байланысты. Мұндай өзгерістер көптеген мектептерде оқытылатын зияты зақымдалған оқушылардың даму дәрежесі мен ерекшеліктеріне байланысты болып келеді. Мұндай ерекшеліктер балалардың ақауының бұзылуына (эмоциональдық, ерікті және интеллектуалды сферасының дамуының ерекшелігінде, қозғалу жүйесінің ерекшелігінде, көз және есту аппараттарының бұзылу ерекшелігінде) қатысты болып табылады.

Арнайы (түзету) мектептегі білім беру, тәрбиелеу, түзету жұмыстары кәсіби еңбекке тәрбиелеуде маңызды рөл атқарады. Оқушы еңбек процесіне араласуда, қоршаған ортаға деген көзқарасы және өзіндік көзқарасы қалыптасады. Сонымен қатар, өзін - өзі бағалауы өзгереді.

Арнайы (түзету) мектептерде кәсіби еңбек сабақтарын оқытуда кәсіби бағдарланған жұмыстар өткізіледі: зияты зақымдалған оқушылар әр түрлі қол жетімді еңбек түрлерімен айналысады. Зияты зақымдалған оқушылармен осы мақсатта, мамандықтар және мамандық иелері жайлы әңгіме өткізіледі, яғни, әр түрлі мамандық иелерімен кездесулер, ауылдарға экскурсия жүргізіледі.

Зияты зақымдалған оқушыларды арнайы (түзету) мектепте еңбекке дайындағанда ең басты көңіл аударатын жәйт – өндірістік орындардағы ұжымдар мен зияты зақымдалған оқушылардың арақатынасы. Себебі, зияты зақымдалған оқушы арнайы мектепті бітіргеннен кейін, осы өндірістік орындардың біріне жұмысқа орналасуы мүмкін. Арнайы (түзету) мектеп және өндірістік орындардың оқушылары бітіруші түлектерге арнайы шаралар ұйымдастырады.

Бітіруші түлектер жұмысқа орналасқаннан кейін де байланыс үзілмеуі керек. Арнайы (түзету) мектептің оқытушылары өздерінің бітіріп кеткен түлектерінің өміріне үлкен ден қойып жұмыстық қызметін бақылап, ұжымдармен танысып, кеңесін айтып, қоғамдық өмірге белсенді қатысуға ынталандыруы қажет. Арнайы (түзету) мектептегі оқытушылар зияты зақымдалған оқушылардың кәсіби еңбекке тәрбиеленуіне көңіл бөлу керек. Бітіруші түлектерді жақсы өндірістік орындарға жұмысқа орналастырып, жақсы маман иесі болуына және ұжымға үйренісіп кетуі – арнайы (түзету) мектептің басты мақсаты болып табылады.

Зияты зақымдалған оқушылар үшін еңбекке оқытудың арнайы коррекциялық-дамытушылық міндеті – балалармен жасөспірімдердің таным іс-әрекетінің жетіспеушілігін түзету үшін және жағымды тұлғалық қасиеттерін тәрбиелеуде еңбекке дайындау үрдісін белсенді пайдалану, оларды мектепті бітіргеннен кейін адамдармен еңбектік қарым-қатынасқа түсуді қамтамасыз ету болып табылады.

Зияты зақымдалған оқушылардың еңбек дағдысын, өмірге деген көзқарасын қалыптастыруда еңбекке баулудың маңызы зор. Кәсіби еңбекке тәрбиелеу арқылы зияты зақымдалған оқушылар қоршаған дүние мен заттарды танып біледі. Кәсіби еңбекке тәрбиелеу барысында бала бойындағы қоғамдық құндылықтары мен тұлғалық қасиеттері, өмірге деген құлшынысы, адамгершілік-эстетикалық қатынастары дамиды. Зияты зақымдалған оқушылардың жас ерекшеліктеріне қарай өткізілетін күнделікті қарапайым еңбек түрлері, балалардың түсініктерін қалыптастырып, интеллектуалдық деңгейлерінің дамуына көмектеседі.

Арнайы (түзету) мектептегі кәсіби еңбекке тәрбиелеу - оқыту және тәрбиелеу сипатына ғана ие емес, түзету бағытына да ие. Кәсіби еңбекке тәрбиелеу - зияты зақымдалған оқушылардың жеке дамуындағы ақауларды түзету, эмоционалдық сферасын қалыптастыру, болашақ кәсіби қызмет үшін оқушыларды дайындайды, әлеуметтік бейімдеуді жүзеге асырады.

Зияты зақымдалған оқушыларды кәсіби еңбекке тәрбиелеудің ерекшеліктері – болашақта қажет ететін еңбек әрекетіне қатысты жұмыспен қамтамасыз ету, яғни еңбек етудің жалпы және арнайы (кәсіби) білім, икемділік, дағдыларын қалыптастыру болып табылады. Сонымен қатар, зияты

зақымдалған оқушыларды кәсіби еңбекке тәрбиелеу әлеуметтік-тұрмыстық бейімдеу және оқалтудың міндетін атқарады. Еңбексүйгіштік, ұқыптылық, еңбек ету қажеттілігін түсіну осы еңбек тәрбиесінде қалыптасып, әдетке айналады.

Зияты зақымдалған оқушыларды кәсіби еңбекке тәрбиелеудің негізгі жетістігі – еңбекке даярлардың коррекциялық рөлін күшейтуі, бұл оларға қойылатын талаптардың әртүрлі деңгейде болуынан көрініс табады: слесарлық ісі бағдаламасы зияты жеңіл деңгейде зақымдалған және денс бітімі жоғары оқушылар үшін ұсыналады; столярлық, тігін ісі бағдарламалары зияты зақымдалған балалардың орта деңгейіндегі мүмкіндіктеріне сәйкес келеді. Талаптар деңгейі бойынша бірдей емес бағдарламалар зияты зақымдалған оқушылардың психикалық, денс және ерекшеліктерін ескере отырып кәсіптік еңбекке даярлаудың бағытын таңдауға мүмкіндік береді. Арнайы білім беру жүйесінде кәсіптік бағдарлау мәселесіне үлкен көңіл керек. Зияты зақымдалған балалар үшін мамандықтарды дер кезінде және дұрыс таңдау өте маңызды, өйткені бұл өндірісте сәтті бейімделудің шешуші шарты болып табылады.

Зияты зақымдалған оқушыларды кәсіби еңбекке тәрбиелеу маңызды түзету факторы болып табылады. Еңбек процесіне қосылу барысында зияты зақымдалған оқушылар қоршаған ортаға және өзіне деген түбегейлі қозғалысы өзгереді. Өзін-өзі бағалауы да түбегейлі өзгереді. Бұл еңбек тәжірибесіне табысты әсер етеді. Сонымен қатар, кәсіби еңбекке тәрбиелеуде зияты зақымдалған оқушылардың қабілеті мен дағдылары дами түседі. Кәсіби еңбекке тәрбиелеуде жаңа ойлаудың жолдары жинақталады. Зияты зақымдалған оқушылардың қоғамға бейімделуі, қарым-қатынасы, ынтымақтастықтары арта түседі.

Осылайша, арнайы (түзету) мектептегі кәсіби еңбекке тәрбиелеудегі түзету бағыты тек нақты тапсырмаларды орындау үшін ғана емес, зияты зақымдалған оқушылардың тұңғалық қасиеттерін қалыптастыру және дамыту, жеке дамуын реттеу үшін бағытталған.

- 1 Анципов В.И. Внеклассные занятия по труду во вспомогательной школе. - М., 2008.
- 2 Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. - Киев., 1985.
- 3 Шинкаренко В.А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы. - Минск, 2009.
- 4 Назарова Н.М. Специальная педагогика. - М., 2002.
- 5 Чуркина А.И. Трудовое обучение во вспомогательной школе. - М., 2008.
- 6 Шинкаренко В.А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы. - Минск, 2009.
- 7 Мозговой В.М. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. Межвузовский сборник научных трудов. - М., 2007.
- 8 Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. - М., 1986.

#### Резюме

Л.Х. Макина – КазНПУ к.п.н., доцент,

А.Д. Нұрланбекова – КазНПУ магистр, старший преподаватель, aigerim\_d85@mail.ru

С.Б. Талпақова – КазНПУ 3(3г) курс, студентка, s\_a\_p\_o\_n\_i\_93@mail.ru

#### Особенности профессионально – трудового воспитания школьников с нарушениями интеллекта

В статье рассматриваются не только трудовое воспитание школьников, но и проблемы, касающиеся их отношения к труду. Например, они не справляются задачами, которые им задают учителя, а также у них возникают проблемы относительно самоконтроля.

В специальной (коррекционной) школе большое значение для трудового воспитания имеет продуманная, четкая организация занятия по труду и производственной практике. Установленная в школе система правил поведения и работы учащихся способствует воспитанию у них культуры труда, морально-психологической готовности к производительному или обслуживающему труду, чувства коллективизма, умения соблюдать трудовую дисциплину и правила безопасной работы.

Трудовое воспитание школьников предполагает формирование устойчивого положительного отношения к труду и интереса к выбранной профессии, стремления достичь высоких показателей в трудовой деятельности, бережного отношения к общественной собственности и личной ответственности как результат своего и общего труда, выработка привычки к труду.

**Ключевые слова:** профессионально-трудовое обучение, профессионально-трудовое воспитание, коррекционные задачи, слесарное дело, столярное дело, швейное дело.

Summary

L.H. Makina – KazNPU ps.s.c, dosent.

A.D.Nurrlanbekova – KazNPU master, senior lecturer, aigerim\_d85@mail.ru

S.B.Talpakova – KazNPU student, 3 rd(3 year), s a p o n i 93@mail.ru

**Feature of professional labor education of pupils with intellectual disabilities**

The article deals with, not only labor education pupils, but also issues relating to their relationship to work. For example, they can not handle the tasks that they are assigned by teacher, and they have problems with self-control.

In the special (correction) school of its general and labor education it has a well thought-out, clear organization of lessons on labor and production practices. Installed in the school system, the rules of behavior and contributes to the education of pupils work and work culture, moral and psychological readiness for productive or service work, a sense of community, the ability to observe labor discipline and the rules of safe operation.

Labor education pupils involve the formation of a sustainable positive attitude towards work and interest in the chosen profession, striving to achieve high performance in the workplace, respect for public property and personal liability as a result of its general and labor, the development of the habit of work.

**Keywords:** professional employment training, professional labor education, corrective tasks, plumbing, carpentry, sewing.

УДК 376-056.26

**НАШАР ЕСТИТІН БАЛАЛАРДЫҢ ЗИЯТЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Л.А. Бутабаева – Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, магистр, butabaeva-laura@mail.ru

Г. Қошқарова – Абай атындағы ҚазҰПУ, 5В010500-Дефектология мамандығының 4 курс студенті

Мақалада нашар еститін балалардың зиятының ерекшеліктері туралы зерттеулер, зияттың даму табиғаты және шетелдік ғалымдардың зерттеулері қарастырылған. Сонымен қатар, нашар еститін баланың психикасының дамуы мен оның оқуы арасындағы байланысы, зияттың әлеуметтік-мәдени тұрғысы талданған.

**Түйін сөздер:** нашар еститін балалардың зияты, зияттың табиғаты, тұлға, зияттың даму ерекшеліктері.

Нашар еститін балалардың зиятының дамуын зерттеу қазіргі таңда өзекті мәселе болып табылады, себебі зияттың даму жағдайы оларды тиімді оқытумен байланысты және соның нәтижесінен олардың әлеуметтік бейімдеулері тәуелді болады. Қазіргі таңда мектепте оқыту үрдісін жетілдіру, мектеп оқушыларын психологиялық тексеру және мектепте білім алу барысында зият дамуындағы кемшіліктерді уақытында байқауды талап етеді, осының негізінде анықталған кемшіліктерді түзетудің тиімді жолдарын таңдауға болады. Жалпы зиятты зерттеу тұлғаның негізгі психикалық даму заңдылықтарын толық ашуға мүмкіндік береді.

Қазіргі отандық және шет елдік статистикаға сүйенер болсақ есту қабілеті зақымдалған тұлғалар саны жылдан-жылға өсу үстінде. Әр елде жүргізілген зерттеу жұмыстарының нәтижесінде дүние жүзіндегі халықтың 4-6% есту қабілеттері зақымдалған және қоғамдағы қарым-қатынастан шектелген тұлғалар. Зияттың дамуының жеке және әлеуметтік салдарының мәні, тек қана психолог мамандарды ғана емес, сонымен қатар педагогтарды және ата-аналарды да толғандырады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың негізгі бөлігін нашар еститін оқушылар алады. XIX-XX ғасырдың басында кейбір психологтар есту қабілеті зақымдалған балалардың зиятының дамуы еститін балалардың зиятының дамуынан еш айырмашылығы жоқ деп санайды (D.Moore, 1978. 1987; J.Rosenstein, 1960; P.Vemon, 1969). Ал басқалары еститін балалармен салыстырғанда есту қабілеті зақымдалған балалардың зиятының дамуын зерттеу барысында абстрактілі ойлауының қалыптасуында қиындықтар бар деген (M.Brutton, 1953; R.Farrant, 1964; E.Levine, 1960). Ал үшіншілері есту қабілеті зақымдалған балалар нақты көрнекілік және абстрактілі ойлау артта қалады дейді (H.Furth, 1966. 1971; Ю.Е. Хохлова; М.Marshark, 1993; R.Pintner, 1941; П.Олерон, 1977). Жалпы есту қабілеті зақымдалған балалардың зиятының дамуына қатысты **қарама-қайшылықтар** көп екендігі байқалып отыр.

Психология ғылымында тұлғаның зият табиғатын зерттеу ең басты мәселелердің бірі болып табылады. Тұлға табиғи-мәдени тіршілік иесі ретінде қалыптасады және өз өмірінде материалдық, рухани байлықтарды игереді. Әлеуметтік-мәдени факторлар (тіл, отбасы, салт-дәстүрлер) бұл байлықтарды толықтырады. Тұлға әлеуметтік тіршілік иесі бола отырып, қоршаған орта құндылықтарын игереді, қайта жасайды. Осы орайда, ақылдылық, парасат, зияттылықтың негізі болып

табылатын интеллектіні зерттеу шетел және кеңес, отандық психология ғылымының маңызды да қажетті, тіпті өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Көптеген отандық және шетелдік зерттеу жұмыстары зият мәселесіне және оны анықтауға арналған (Л.С. Выготский, 1995, 1996; Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, 1996, В.Штерн, 1915 және т.б.). Дегенмен де, әлі де қарастырылатын мәселелердің бірі болып табылады.

Қазіргі таңда «зият» және «ойлау» түсініктерінің арақатынасы туралы сұрақ өзекті болып қала береді. Психологияда олар екі соңғы бағытта, яғни екі ұғымды бір-біріне мүлдем тәуелсіз ретінде ажырату, не болмаса, олар толық ұштасады, сәйкестенеді ерекшеленеді. Бірақ мұндай талдау олардың арасында өзінара өтудің күрделі жүйесін анықтайды. Психологиялық сөздікте зият «түсіну, тану, көң мағынада сезіну мен түйсінуден ойлау мен елестетуге дейінгі тұлғаның бүкіл танымдық қызметтердің жиынтығы, тар мағынада-ойлау» деген ұғымда анықталады [1].

Экспериментальды-психологиялық теория мен зиятты зерттеу жолында жинақталған ақпараттарды реттеу мақсатында М.А.Холодная (1997) қарастырылып отырылған мәселе бойынша негізгі сегіз көзқарасты атап көрсеткен. Олар:

1. Әлеуметтік- мәдени көзқарас. Зият әлеуметтену үрдісінің нәтижесі, сондай-ақ, мәдениеттің толықтай әсері ретінде қарастырылады (Брунер Дж., Коул М., Скрибнер С., Леви-Брюль Л., Леви-Стросс К., Лурия А.Р., Выготский Л.С және т.б.).

2. Генетикалық көзқарас. Зият-адамдардың сыртқы ортамен қарым-қатынасының шынайы жағдайларында қоршаған орта талаптарына күрделенген бейімделу үрдісінің өнімі ретінде (Чарсворлз У.Р., Пиаже Ж., және т.б.).

3. Үрдістік-әрекеттік көзқарас. Зият адамдардың іс-әрекетінің ерекше формасы ретінде (Рубинштейн С.Л., Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Брушлинский А.В., Венгер Л.А., Тальзина Н.Ф., Тихомиров О.К. және т.б.).

4. Білімдік көзқарас. Зият мақсатты бағытталған білім беру өнімі ретінде (Стаатс А., Фишер К., Фейсрштейн Р., Менчинская Н.А., Калмыкова З.И., Борулава Г.А. және т.б.).

5. Ақпараттық көзқарас. Зият ақпараттарды өңдеу үрдісінің қарапайым жиынтығы ретінде (Айзенк Х., Хант Э. және т.б.).

6. Феноменологиялық көзқарас. Зият сана мазмұнының ерекше формасы ретінде (Келер В., Дункер К., Мейли Р., Вертгеймер М., Глезер Р., Чи М., Кэмпбион Дж және т.б.).

7. Қызметті-деңгейлік көзқарас. Зият түрлі деңгейдегі таным үрдістерінің жүйесі ретінде (Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Степанова Е.М., Величковский Б.М. және т.б.).

8. Реттеушілік көзқарас. Зият психикалық белсенділікті өзіндік реттеуші фактор ретінде (Терстоун Л.Л., Стернберг Р және т.б.) [2].

Зият табиғатын түсіндіретін көптеген зерттеулер бар. Оның негізін ерте философиялық ой-пікірлерді ұсынушылардың еңбектерінен табуға болады. Осы орайда, біз белгілі ойшыл әл-Фарабидің көзқарасынан бастау алатын интеллект туралы ой пікірлерді талдаймыз. Белгілі ойшыл зият ұғымын адам, парасатты адам жөнінде айтқан кезде қолданған. Әрине, сол кездегі интеллект туралы әл-Фарабидің пікірі қазіргі таңдағы зерттеулерден әлдеқайда алыста. Дегенмен, әл-Фараби зият табиғатында адамның парасаттылығы туралы оймен тұжырымдағандығы тұлға іс-әрекетіндегі рөлін ашып көрсеткенін байқауға болады.

Зият табиғатының тұлға құрылымындағы маңыздылығы туралы ой тұжырымдар белгілі ойшыл, еңбектері психологияның материалистік сипатына негіз болған Аристотель көзқарастарында да кездеседі. Аристотель интеллектіні өзіне қалай және қайтіп келіп қалғанын білмесе де, аналогия жасау немесе ой толғау арқылы емес, туа біткен, жаратылыстан біткен қасиеті арқылы әмбебеп, ақиқат және қажетті шарттар жөнінде анық мағлұмат алу үшін адамға жағдай жасайтын жан қабілеті ретінде түсіндіреді. Аристотельдің пікірі қазіргі таңдағы зиятты ерекше қабілет ұғымын теңестіретін тұжырымдарына жақын келетіндігін байқауға болады.

Сонымен қатар, Аристотель зиятты төрт түрге бөледі: әлеуетті, актуалды, жүре келе дарыған және әрекетшіл интеллект. Енді оның зияттың жоғарыдағы түрлеріне берген сипаттамасына тоқталамыз.

Әлеуетті интеллект-жан қабілеттерінің бірі немесе материядан дүниеде бар заттардың парқы мен формасын абстракциялай алатын немесе соған даяр әлде бірдене деп есептейді. Интеллект парқында бар нәрселер арқылы формалардың жүзеге асқандығын түсіндіреді: дүниеде бар нәрселердің формасына әлі ие болмай тұрған кезде, ол әлеуетті зият болып табылады, ал формалар жүзеге асты дегенше ол актуалды интеллектіге айналады [3].

Коптеген зерттеулерден біз интеллект табиғатын функциялық ықпалмен түсіндіретіндігіп байқаймыз (Р.Дж. Стернберг, Б.Форсайт, Д.Б. Богоявленская). Бірақ, интеллекттік механизмдердің жұмыс жасауында немесе ойлау типтерін суреттеуде функциялық ықпал терминдері толық жауап бере алмайды. Оған теориялық жауаптарды жүйелік-құрылымдық ықпалда іздестіру шығармашылық ойлаудың құрылымының макро уақытты динамикасын табуға мүмкіндік береді.

Зият теорияларында түрлі интеллекттік тапсырмаларды орындау нәтижесі арасында оң корреляциялық байланыстар бар деген тұжырым болды. Егер белгілі бір зерттеулерде мұндай байланыстар болмаса, ол өлшеу қателіктеріне байланысты болып келеді. Егер осы әлсіреу тиімділігін түзетсе, онда байланыстар шамасы бірлікке ұмтылады [4].

Ерекше қызығушылық онтогенездегі зияттың даму мәселесіне түседі. Бұл кезеңде кіші мектеп жасындағы бала үшін оқу іс-әрекеті алдыңғы орында болады да ғылыми білімнің негізі қалыптасады. Қазіргі таңда психологияда аталмыш мәселені зерттеуде, отандық және шетел авторлары сүйенетін зият туралы түрлі психологиялық теориялармен сәйкестелген әр түрлі тұжырымдалған жолдары бар.

Зият табиғатын түсіндіруде өз зерттеулерін ұсынған шетелдік ғалымдардың бірі Дж. Гилфорд құрылымдық модель ұсынды. Дж. Гилфорд ұсынған модель үш бөлімнен тұрады [5].

1. Ақыл операцияларын орындайтын тип:

- а) түсіну- берілген материалдарды танып білу және түсіну;
- б) конвергентті өнімділік-жалғыз дұрыс жауап алғанда бір бағытта іздестіру;
- в) дивергентті өнімділік-бірнеше дұрыс жауап алғанда түрлі бағытта іздестіру;
- г) бағалау- берілген жағдайлардың дұрыстығын талдау;
- д) ес – ақпаратты есте сақтап, қорыту.

2. Интеллекттік әрекеттің мазмұны:

- а) нақты-нақты заттар мен олардың бейнесі;
- б) бейнелік- әріптер, белгілер, сандар;
- в) семантикалық-сөздік мағынасы;
- г) мінез-құлықтық, өзінің немесе басқа адамның іс-әрекеті.

3. Ақырғы өнім түрлері:

- а) нысана бірліктері-сөздердегі жетпей тұрған әріптерді жазу;
- б) нысана топтары-заттарды топтау;
- в) қатынастар-нысана арасындағы байланысты орнату;
- г) жүйелер-нысана көпшілігінің ұйымдастыру ережесін анықтау;
- д) тасымалдау-берілген материалдарды өзгерту, оңдеу;
- е) импликациялар-«егер осылай болса, не болады» деген жағдайдағы нәтижені болжау.

Осылайша Дж. Гилфорд теориясы бойынша адам дамуының толық бағалы қабілетін анықтау үшін 120 факторды қолдану қажет (5x4x6) деген тұжырым жасалады. Себебі, автор интеллектінің нақты жалпы факторларын теріске шығару бағытын ұстанды. Ақырында Дж. Гилфорд көзқарасы бойынша белгілі бір қабілетті анықтағанда мынадай көрсеткіштерге сүйену қажет: мазмұндық есте сақтау мүмкіндіктерін өлшеу үшін ақырғы өнімнің барлық түрлерін, ал оның сапасын өлшеу үшін барлық «операциялардың түрлерін есепке алу» қажет. Әрине ғалым интеллектіні түсіндіруде өзіндік маңызы бар тұжырым ұсынғанмен, оны факторлармен ғана шектеді.

Ғалым Г.Ю. Айзенк интеллектіні үш ұғымда шектеді. Олар: биологиялық интеллект, элеуметтік интеллект, психометрикалық интеллект. Автордың еңбектерінде биологиялық интеллект тұқымқуалау арқылы берілетін интеллект болса, элеуметтік интеллект тұлғаның белгілі бір білімдер мен тәжірибені жинақтау барысында көрініс беретін интеллект, ал, психометрикалық интеллект тест арқылы өлшенетіндер ретінде тұжырымдалған [6].

Түптеп келгенде «шын мәнінде неше зият бар?» деген сұраққа тестология нақты жауап бере алмайды. Оның үстіне интеллекттік тестілер сынаққа түсушілердің даралық-психологиялық және жас ерекшеліктеріне байланысты екендігі байқалады. Шын мәнінде бұл тестілер адамның белгілі бір мәдениетке қосылу деңгейін анықтайды, сол себепті оларды «психикалық даму» тестілері деп атауға болады [7].

Тестологиялық тұрғыда қарау интеллектіде психологиялық шындық жағдаятынан бас тартуға алып келді. «Интеллект шынайы психологиялық қасиет ретінде бар ма немесе жоқ па?» деген сұрақ төңірегінде академиялық пікірталастар туындауы әбден мүмкін. Белгілі ғалым М.А.Холоднаяның пікірінше «интеллект жоғалып кетуі» иллюзиясында үш негіздемені болу керек [2].

Біріншісі-интеллекттік қабілеттерді диагностикалаудағы тестік әдістердің қарама-қайшылықтарын айқындаушы әдістемелік негіз;

Екіншісі-интеллектіде белгілі бір «тапсырмалық» жағдаятты көрсетуші қандай да бір психологиялық (интеллекттік) ерекшелік ретінде психологиялық қабылдаумен байланысты түсінілетін әдіснамалық негіз;

Үшіншісі – интеллекттік даму деңгейінің «төмен-жоғары» терминдерінде нақты адамның интеллекттік мүмкіндіктерін интерпретациялайтын және тестік тапсырмалардың даралық нәтижелерін түсіндіруге мүмкін еместігіне негізделген мазмұндық этикалық негіз.

Зият гештальтпсихология теориясында да өз тұжырымдарын тапты. Зияттың тірек сипаттамасы ретінде инсайт түсінілді (Дункер, 1965). Инсайт терендеген сайын, яғни проблемалық жағдаяттарының мәнді ерекшелігі қаншалықты күшті жауап әрекетін анықтаса, соғұрлым интеллекттік болып табылады.

Зият қабілеттері әртүрлі деңгейдегі адамдар арасындағы ең басты айырмашылық олардың әртүрлі ұйымдастырылған жүйелік білімдерге ие екендігімен байланысты болып келеді. Дәл осы даралық білімдер базасының ерекшелігі жеке таным процестерінің (есте сақтау, тапсырмаларды шешу) қарқындылығын алдын-ала анықтайды. Осы орайда, білімділік интеллектінің негізі деп тұжырым жасайтын еңбектерді кездестіруге болады [8].

Түрлі қозғалыста баланың психикасының дамуы мен оның оқуы арасындағы байланыс қалай талқыланса соған байланысты шетелдік психологияда зият дамуының теориясын екі топқа бөлу шартты. Бірінші топқа «адамның психикасының дамуы оны оқыту мен тәрбиелеуге тәуелді емес болу теориясы». Бұл топтағы теория бихевиоральды, психоаналитикалық, когнитивті бағыттарда және Ж.Пиженің тұжырымдамасында көрсетілген. Ал екінші топқа адамның психикасының дамуы оқыту мен тәрбиелеумен өзара байланысты болу теориясы жатады. Бұл бағытқа Л.С.Выготскийдің жоғары психикалық қызметтердің мәдени-тарихи теориясы, П.П.Блонскийдің ілімі, А.Н. Леонтьев, Д.Б.Эльконин, П.Я. Гальпериннің және т.б. авторлардың зерттеулері жатады.

Белгілі ғалым Ж.Пиженің пікірінше, зият-бұл ассимиляция және аккомодация процесінің бірлігін білдіретін ағзаның ортаға адаптациялануының формасы болып табылады. Сондықтан, интеллект мәні физикалық және әлеуметтік шындыққа икемді және бір мезгілде тұрақты адаптацияланудың жүзеге асу мүмкіндігінде қорытылады, оның негізгі міндеті – орта мен адамның өзара әрекеттесуін құрылымдау және ұйымдастыру.

Ж.Пиженің айтуынша зият-ағзаның қоршаған ортаға адаптациялануының неғұрлым жетілген формасы болып табылады. Автор үшін интеллектінің мәні орта мен ағза арасындағы қатынасты құрылымдауға және оның дамуы біршама адекватты адаптациялануда көрінеді. Мұндай көзқарастан біз интеллектіні қоршаған ортамен байланысты түсіндіретін тұжырымды көреміз. Яғни, мұнан біз интеллектінің дамуы әлеуметтік негізделеді деген пікір айта аламыз [9].

Зиятты түсіндіру тестілеу нәтижесін пайдалану өрісінде тұжырымдалды (А.Анасиази). Бұл жағдайда ол күнделікті ғана емес, сондай-ақ кәсіби ортада IQ-нәтижесін интеллектпен теңестіруге тырысады. Зият тестілері фактілік тұрғыда «оқуға қабілеттік белестері» деп аталды. Мұның негізінде интеллект «жөке шығарылып», оны «оқуға қабілеттілік» түсінігімен ауыстырды. Әрине, мұндай тұжырым біздің ойымызша интеллект табиғатын шектейді.

Сондай-ақ, зият табиғаты таным арқылы ашылды. Мұндай зерттеулерді біз К.Фишер теориясынан табуымызға болады. Автор тұжырымы бойынша интеллект табиғатын түсіндіруде мынадай пікірді ұсынды: тұлға қоршаған болмысты динамикалық тұрғыда өзгерте отырып, қоршаған ортаға қарай емес, керісінше қоршаған ортаны өз ісіне қарай қайта құрады. Дәл осы зият деңгейі және оның даму типі тұлғаның болашағын, өзіндік бағалауын анықтайды деген тұжырымызды нақтылай түседі.

Кенес ғалымы А.Р. Лурия зиятты әлеуметтік-мәдени тұрғыда қарастырды. Мәдениет аралық зерттеудің ерекше міндеті әртүрлі мәдениет өкілдерінің зият іс-әрекетінің ерекшеліктерін салыстырмалы талдауда қорытылды. Осы зерттеулер барысында мәдени әсер айқын көрініп, дәл осы жағдай адамзат интеллектісінің табиғатын көруге мүмкіндік береді. Бұған дәлел, біріншіден, қабылдаудың, естің, ой қорытындысы, елес және т.б. мәдени өзгерісінің негізгі тенденциясы болмысқа анық категориялық қатынастың көрінуімен тұжырымдалады: танымдық әрекет тікелей практикалық тәжірибе аймағынан логикалық ой-пікірлер аймағының шегіне шығу қабілетін игереді. Мәдениет интеллект дамуы деңгейіне өз әсерін тигізбей зияттылық сипатына ықпал етеді деген тұжырым жасалды.

Екіншіден, бір мәдениет шегінде қалыптасқан адамның зият мүмкіндіктерін бағалау критерийлері басқа мәдениетке механикалық ауыстырылуы мүмкін емес.

Үшіншіден, зияттың арнайы мәдени негізделген болуы оның құрылымдылығын білдірмейді. Яғни, әртүрлі мәдениет өкілдерінің интеллекттік белсенділіктерінің ерекшеліктері бар.

Төртіншіден, әлеуметтік мәдени ортаның кейбір жағдайлары зияттық дамудың қарқындылығын арттырады.

Бесіншіден, зият әрекетінің логикалық тәсілдерін игеру аркасында сөздердің мағынасы және логикалық пікірлер арқылы жеке тәжірибе бүкіл адамзаттық тәжірибесіне орналастырылады, әрине бұл жағдайда жеке дара адамның интеллекттік әлемі кеңейеді.

Әрине, зият мүмкіндіктері мәдени контексте туындап ғана қоймай, сонымен бірге оларда шектеледі. Бұл бағыттағы интеллекттік мүмкіндіктер дамуының тұтастай критерийлері осы субъектінің сәйкес мәдениеттің мазмұнын игеруімен және қаншалықты деңгейде интеллектісі басым мәдени бағдардың тасымалдауына және жүзеге асырушы болып табылатындығымен байланысты.

Осы орайда іс-әрекет тұлғадан қандай да бір белсенділікті талап етеді. Ал белсенді тұлға дамыту қоғамның басты талаптарының бірі болып табылады. Интеллекттік көрсеткіштердің жоғарылығы іс-әрекет нәтижесінің жетістігі екені белгілі.

1 Богданова Т.Г. Сурдопсихология. - М.: Издат. центр «Академия», 2002.

2 Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та. - М.: Изд-во «Барс», 1997. - 392 б.

3 Аяганова А. Интеллекттік даму мен өзіндік бағалаудың өзара байланысына этнопсихологиялық түсініктердің әсері. канд.дисс. - Алматы, 2009.

4 Практический интеллект. Стернберг Р.Дж., Форсай Б., Ходланд Дж. И др. - СПб.: Питер, 2002. - С.272.

5 Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. - М.: Прогресс, 1965 - 27 с.

6 Айзенк Г.Ю. Классические IQ тесты. - М.: ЭКСМО, 2004. - С. 192

7 Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. - М.: Прогресс, 1965. - 234 с.

8 Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: Интор, 1996. - 319 б.

9 Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969. - 659 с.

#### Резюме

Бутабаева Л.А. – магистр, старший преподаватель кафедры специального образования,

Кошкарлова Г. – студент 4 курса специальности 5В010500-Дефектология

#### Особенности развития интеллекта слабослышащих детей

В статье рассматриваются особенности развития интеллекта слабослышащих детей, природа интеллекта со ссылкой на зарубежные исследования. Также рассмотрены вопросы развития интеллекта детей с нарушениями слуха в контексте онтогенеза детской психики. Рассмотрены социально-культурные основы развития интеллекта.

**Ключевые слова:** развитие интеллекта, слабослышащие дети, природа интеллекта, личность, особенности развития интеллекта.

#### Summary

L.A. Butabayeva – senior lecturer Abay Kazakh National Pedagogical University, [butabaeva-laura@mail.ru](mailto:butabaeva-laura@mail.ru)

Koshkarova G - student 4 courses

#### Features of development of intelligence at the slabolyshashchikh of children

In article features of development of intelligence in children hard of hearing, the nature of intelligence and foreign researches are considered. Questions of development of children's mentality and communication with development of intelligence in children by hearing snarusheniye are also considered. Welfare basics of development of intelligence are covered.

**Keywords:** developments of intelligence in children hard of hearing, intelligence nature, personality, features of development of intelligence.



УДК 376-056.264

## ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

**Е.В. Харинская** – учитель-логопед ГУ ННЦ КП, Республика Казахстан, г. Алматы,  
*harinskayaew@mail.ru*

**А.М. Пармузин** – педагог-дефектолог ГУ ННЦ КП, Республика Казахстан, г. Алматы,  
*anton-satr@mail.ru*

В данной статье раскрыты вопросы организации логопедического массажа в условиях реабилитационного центра, даны рекомендации по проведению диагностики мышечного тонуса органов артикуляционного аппарата и мимических мышц, описаны основные приемы и способы проведения логопедического массажа, даны рекомендации эффективного подбора приемов логопедического массажа с учетом структуры нарушения. Проведен обзор литературных источников по организации и проведению логопедического массажа в системе логопедических занятий. Рассмотрены различные виды логопедического массажа, указаны категории детей которым рекомендован логопедический массаж. Выделены основные противопоказания к проведению процедуры логопедического массажа. Раскрыта эффективность данного метода в системе логопедических коррекционных занятий.

**Ключевые слова:** логопедический массаж; нарушения речи; артикуляционная моторика.

В системе техник логопедического воздействия при проведении коррекционно-логопедической работы значительная роль отводится логопедическому массажу. Логопедический массаж является частью комплекса лечебно – оздоровительных и коррекционно – развивающих мероприятий, которые осуществляются логопедом в рамках реабилитационного центра. Логопедический массаж – это активный метод механического воздействия, который позволяет изменить состояние мышц, нервов, кровеносных сосудов и тканей периферического аппарата.

В современной логопедической практике используются разнообразные виды массажа, которые описаны в научно-методических работах следующих авторов: Микляева Ю.В., Блыскина И.В., Архипова Е.Ф., Новикова Е.В., Краузе Е.Н.[1-5]. Как правило, авторами выделяются следующие виды массажа:

- дифференцированный (укрепляющий или расслабляющий) - является основным и основан на приемах классического массажа;
- массаж с применением спец. приспособлений (зондовый массаж и др.);
- массаж биологически активных точек (БАТ)[1];
- самомассаж.

Различные приемы проведения логопедического массажа рекомендованы всем детям с нарушением речи, однако необходимо учитывать некоторые противопоказания к проведению логопедического массажа.

Как правило, логопедический массаж рекомендуется проводить только с разрешения врача – невропатолога, с предоставлением справки об отсутствии противопоказаний. Основными противопоказаниями являются[2, 3]:

- любое соматическое или инфекционное заболевание в остром периоде;
- конъюнктивиты;
- острые и хронические заболевания кожных покровов;
- гингивиты;
- стоматиты;
- наличие герпеса на губах или другие инфекции полости рта;
- наличие увеличенных лимфатических желез;
- резко выраженная пульсация сонных артерий;
- судорожная готовность;
- эпилепсия;
- отек Квинке в анамнезе [2];
- если ребёнок недавно перенес ангину (после выздоровления должно пройти не менее 10 дней).

Прежде чем приступить к проведению массажа, логопед должен определить форму и структуру речевого дефекта, после чего ставить вопрос о необходимости проведения массажа.

Основным показанием к проведению массажа является изменение мышечного тонуса, которое может отмечаться как в общей мускулатуре, так и в органах речевого аппарата. Тщательная диагностика состояния мышц и артикуляционной моторики позволяет определить тактику массажа в каждом конкретном случае. Определение тонуса мускулатуры лучше всего проводить в положении ребенка лежа, при этом исследуемые мышцы находятся в максимально расслабленном состоянии [1,3,4].

В норме мышцы находятся в состоянии некоторого напряжения – *оптимального тонуса*. Консистенция здоровой мышцы мягкая, упругая, эластичная, а ощупывание ее безболезненно.

При повышении тонуса мышцы более плотные, могут быть ригидными, пассивные движения совершаются с трудом. При понижении мышечного тонуса мышцы на ощупь вялые и дряблые. Пальпация мышц проводится в два этапа. Вначале кончиками слегка согнутых пальцев ощупывают поверхностный слой мышцы, а затем, не отрывая пальцев, проникают постепенно все глубже и глубже, исследуя состояние среднего и глубокого слоев. Нарушения тонуса и подвижности артикуляции отмечаются визуально.

В лицевой мускулатуре показанием к проведению массажа является:

- наличие асимметрии, сглаженность носогубных складок, опущение одного из углов рта, перекос рта в сторону при улыбке и плаче;

- гипомимия;
- нарушение тонуса: повышен резко, повышен нерезко, понижен резко, понижен нерезко, неоднородное повышение мышечного тонуса;

- гиперкинезы лица;

- смешанный тонус (неравномерный);

В губной мускулатуре необходимо обратить внимание на следующие показания:

- резкое или незначительное ограничение подвижности губ;
- недостаточность смыкания губ, затруднение удержания рта закрытым, опущение нижней губы, препятствующее полному захвату соски.

В язычной мускулатуре нарушения мышечного тонуса можно определить по следующим признакам:

- патология строения языка (при спастичности - язык массивный, оттянут «комом» кзади или вытянут «жалом» вперед, при гипотонии - тонкий, вялый, распластаный в полости рта; раздвоенность языка, невыраженный кончик языка, укорочение уздечки);

- патология положения языка (девиация в сторону, высовывание языка изо рта);

- гиперкинезы, тремор, фибриллярные подергивания языка;

- ограничение подвижности язычной мускулатуры (от полной невозможности до снижения объема артикуляционных движений);

- повышение или понижение глоточного (рвотного) рефлекса.

- смешанный тонус (неравномерный).

Правильное строение и функционирование мягкого и твердого неба обеспечивает дифференцированное дыхание и четкость речи.

В мускулатуре мягкого неба необходимо обратить внимание на:

- провисание небной занавески (при гипотонии);

- отклонение увулы от средней линии.

В твердом небе показанием для проведения массажа является;

- небо высокое, готическое, узкое, уплощенное, наличие в нем расщелины. Нарушение прикуса и аномалии зубного ряда существенно нарушают звукопроизношение и внешний вид лица. Для коррекции прикуса используются комплексы миогимнастических упражнений.

При диагностике необходимо обратить внимание на особенности дыхания:

- инфантильные схемы дыхания (преобладание брюшного типа дыхания после 6 мес.), учащенное, поверхностное дыхание;

- дискоординация вдоха и выдоха (поверхностный вдох, укороченный слабый выдох)

- стридор (хриплое дыхание)

Важной характеристикой правильной речи является навык владения голосом. Основными признаками нарушения голосообразования могут быть:

- недостаточная сила голоса (тихий, слабый, иссякающий);

- отклонения тембра голоса (наализованный, глухой, хриплый, сдавленный, напряженный, прерывистый, дрожащий);
- нарушения голосовых модуляций, интонационной выразительности голоса;
- повышенный тонус мышц гортани определяется путем прикладывания ладони к передней части шеи. При этом ощущаются плотные и напряженные мышцы и при глотании не возникает смещения гортани вверх.

Перед началом процедуры ребенок должен принять правильную позу - позу покоя. Принятие правильной позы способствует расслаблению мышц, делает дыхание свободным, а также обеспечивает удобную позу логопеда при проведении массажа [1, 4]. Для проведения логопедического массажа рекомендуются следующие оптимальные положения тела:

1. Ребенок лежит на спине, руки вытянуты вдоль туловища, ноги лежат свободно, носки ног несколько разведены. Под головой небольшая плоская подушка, которая доходит до верхнего края лопаток. Логопед занимает положение за головой пациента или справа от него.

2. Поза – полусидя в кресле с высоким подголовником. Логопед - за головой пациента.

3. При наличии у ребенка патологических тонических рефлексов, ребенку придают положение, при котором проявления патологических тонических рефлексов минимальны - рефлекс-запрещающие позиции [1].

**3.1. Поза «Эмбриона»** - в положении на спине приподнимают и опускают голову ребенка на грудь, руки и колени сгибают и приводят к животу. В этой позе производят плавные покачивания до 6-10 раз, направленные на достижение максимального мышечного расслабления.

**3.2. В положении на спине** под шею ребенка подкладывается валик, позволяющий несколько приподнять плечи и откинуть назад голову; ноги при этом сомкнуты в коленях.

**3.3. В положении на спине** голова с обеих сторон фиксируется валиками, позволяющими удерживать ее по средней линии.

**К основным приемам логопедического массажа относятся:**

**1. Поглаживание:** поверхностное, глубокое обхватывающее, граблеобразное. Обязательный прием, с которого начинается каждая процедура. Его чередуют с другими приемами и им заканчивают каждый массажный комплекс. Поверхностное поглаживание - это наиболее мягкий щадящий прием. Выполняется медленно и ритмично, без смещения массируемых тканей. Прием не должен вызывать кожно-сосудистой реакции в виде повышенного покраснения кожи. Глубокое обхватывающее поглаживание - более интенсивный прием. Оказывает некоторое возбуждающее воздействие на ЦНС. Движение должно быть непрерывным и медленным (не отрывая руки, в строгом соответствии с анатомическими контурами). Граблеобразное поглаживание - в основном используется при массаже волосистой части головы. При выполнении этого движения пальцы широко расставлены. Движения осуществляются в продольном, поперечном, зигзагообразном и круговом направлениях.

Значение приема: при поглаживании усиливается кровообращение в поверхностно расположенных сосудах, снижается мышечный тонус, регулируется дыхание.

**2. Растирание.** Проводится на малых, ограниченных участках, в области отдельных мышечных групп. Выполняется с применением определенной силы давления, что вызывает смещение и некоторое растяжение массируемых тканей. Выполняется ребром ладони, всей ладонью. Движение осуществляется в прямом и спиралевидном направлении.

Значение приема: значительно усиливается кровообращение, улучшаются обменные процессы в тканях, повышается тонус мышц.

**3. Разминание.** Выполняется так же, как и растирание. Состоит в захватывании, сдвигании, оттягивании, сдавливании, сжимании, пощипывании, перетирании тканей. Перетирающие движения осуществляются в различных направлениях - продольно, поперечно, полукругло, спиралевидно.

Значение приема: максимально активизирует работы мышц. В наибольшей степени повышается тонус мышц, усиливается их сократительная функция. Этот прием является фактически пассивной гимнастикой для мышц, поэтому он применяется при функциональной недостаточности мышц и их сниженном тонусе.

**4. Вибрация и поколачивание.** Сильная и жесткая вибрация - повышает тонус мышц. Легкая и слабая вибрация - снижает тонус мышц.

Значение приема: улучшает внутритканевой обмен, улучшает трофику тканей. Поколачивание применяется на лице, особенно в местах выхода нервов, а также там, где мало жировой клетчатки

(лоб, скуловые кости, нижняя челюсть). Движения выполняются одной рукой, двумя руками одновременно или попеременно. При этом тканям придаются колебательные движения различной частоты и амплитуды.

Вибрация противопоказана детям с судорожной готовностью и при эпилепсии.

Значение приемов: улучшают внутритканевой обмен, трофику тканей.

**5. Плотное нажатие** - используется в местах выхода пучков нервных окончаний, это так называемые биологически активные точки[5]. Плотным нажатием этих мест заканчивается, как правило, любое поглаживание.

Значение приема: улучшает кровообращение, лимфообращение, обменные процессы. [1-5]

Выбор приемов массажа зависит от состояния мышечного тонуса, двигательных возможностей и патологической симптоматики. При пониженном тоне речевой мускулатуры рекомендуется использование следующих приемов: поглаживание, растирание, разминание, сильная вибрация, поколачивание. При повышенном тоне (спастическом состоянии мышц) используется в основном поглаживание и легкая вибрация. Чтобы расслабить мышцы, выполняемые движения должны быть легкие и поверхностными в «ритме сердца» (одно движение в секунду). При активизации мышечного тонуса скорость движений повышается, и сила воздействия более глубокая и интенсивная.

Таким образом, использование логопедического массажа способствует оптимизации и стабилизации мышечного тонуса у детей с различными речевыми патологиями. Правильная диагностика и оптимальный выбор приемом массажа, улучшает уровень коррекционной логопедической работы.

1 Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии. - М., 2009

2 Блыскина И.В. Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж: Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений. - СПб., 2010

3 Микляева Ю.В. Логопедический массаж и гимнастика. Работа над звукопроизношением. - М. 2010

4 Новикова Е.В. Зондовый массаж: коррекция звукопроизношения. наглядное практическое пособие. - М. 2000

5 Краузе Е.Н. Логопедия. СПб. 2002

#### Түйін

Харинская Е.В. – мұғалім-логопед ТП ҰНПО, Қазақстан Республикасы, Алматы, [harinskayaew@mail.ru](mailto:harinskayaew@mail.ru)

Пармузин А.М. – ұстаз-дефектолог ТП ҰНПО, Қазақстан Республикасы, Алматы, [anton-satr@mail.ru](mailto:anton-satr@mail.ru)

**Оналту орталығының аясында логопедиялық массаждың технологиялық ұйымдастырылуы**

Бұл мақалада түзету орталығының жағдайында логопедиялық массажды ұйымдастыру сұрақтары қарастырылып, мимикалық бұлшықет және артикуляциялық аппараттық бұлшықет тонусын диагностикалау бойынша ұсыныстар берілген. Логопедиялық массажды жүргізудің негізгі әдістері мен тәсілдері сипатталған. Бұзылыстың құрылымын ескере отырып логопедиялық массаждың тәсілдерін тиімді таңдау бойынша ұсыныстар берілген. Логопедиялық сабақтар жүйесінде логопедиялық массажды жүргізу және ұйымдастыру бойынша әдебиеттерге шолу жасау жүргізіледі.

Логопедиялық массаж жүргізілген балалар категорияларына байланысты логопедиялық массаждың түрлері қарастырылған. Логопедиялық массаж процедурасын жүргізуде негізгі қарама-қайшылықтар көрсетілген. Бұл әдістің логопедиялық түзету сабақтарында тиімділігі ашық көрсетілген.

**Түйін сөздер:** логопедтік массаж; сөздер бұзушылықтар; артикуляциялық моторика

#### Summary

Harinskaya E.V. - speech therapist GI NNPC KP, Republic Kazakhstan, Almaty, [harinskayaew@mail.ru](mailto:harinskayaew@mail.ru)

Parmuzin A.M. - pathologist GI NNPC KP, Republic Kazakhstan, Almaty, [anton-satr@mail.ru](mailto:anton-satr@mail.ru)

**The technology of organization logopaedic massage in conditions rehabilitation centre**

Questions of organization logopaedic massage in conditions of rehabilitation centre are uncovered in the article. The recommendation on realization of diagnostic muscular tone of the articulatory organs are given in this article. The review of literary sources is conducted on organization and realization of logopaedic massage in the system of speech therapy employments. Considered the different appearances of the logopaedic the massage. specify category children which recommending logopaedic massage. Speech therapist must know the main contra-indication to the realization of procedure logopaedic massage. Efficiency of this method is exposed in the system of speech therapy correction employments.

**Keywords:** speech therapy massage; allolalias; articulatory movement

УДК 37.016-056.36

## МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ОЙЫН ӘРЕКЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Л.Х.Макина - ҚазҰПУ п.ғ.к., доцент

А.Д.Нұрланбекова - ҚазҰПУ магистрант, оқытушы

Г.Н.Толегенова - Абай атындағы Қазақ ҰПУ Педагогика және психология институты  
«Олигофренопедагогика» мамандығының 3 курс (3 жылдық) студенті, tolegenova-gauhar@mail.ru

Ұсынған мақалада мектепке дейінгі зияты зақымдалған балалардың ойын әрекетінің ерекшеліктеріне талдау жасалынған. Ойын - мектепке дейінгі зияты зақымдалған балалар үшін айналы танып білу тәсілі. Ойын-мектепке дейінгі зияты зақымдалған балалардың негізгі іс-әрекеті болып табылады. Ойын үстінде баланың түрлі қасиеттері, қабілеті мен белсенділігі байқалады. Ойын-ұшқын,білуге құмарлық пен еліктеудің маздап жанар оты.

**Түйін сөздер:** ойын, дидактикалық ойын, ойын терапиясы, заттық дидактикалық ойындар, үстел үсті ойындары, сөздік дидактикалық ойындар, психокоррекция, психотерапевтикалық әдіс, психотерапия, сюжеттік-рөлдік ойындар, тапқырлық ойындар, ізденімдік ойындар, іскерлік ойындар, драмалық ойындар

Ойын – мектепке дейінгі балалардың негізгі іс-әрекеті. Ойын-бұл ситуациялық жағдайда қоғамдық тәжірибені игеру және қайта туғызуға бағытталған әрекет түрі. Ойын барысында тұлғаның мінез-құлқын өзі басқаруы жетіліп, қалыптасады. Мектеп жасына дейінгі балалар өзінің айналасындағы қоршаған ортамен танысуға өте құштар. Мектептеде тәрбиеленушілердің танымдық іс-әрекетін қалыптастыруда негізгі жұмыс түрі – ойын әрекеті. Бала саналы, мәдениетті, адамгершілігі мол болып, жан-жақты дамуы үшін және тілін дамытып, сөз байлығын дамыту үшін және айналадағы өмір құбылысын ұғыну үшін пайдаланудың маңызы зор. Бұл баланың бірнеше сұрақтар қоюына әкеліп соғады. Ойын барысында баланың жеке басының қасиеттері қалыптасады. Баланың қуанышы мен реніші ойында айқын көрінеді. Ойын кезіндегі баланың психологиялық ерекшелігі мынада: олар ойланады, эмоциялық әсері ұшқындалады, белсенділігі артады, ерік қасиеті, қиял елестері дамиды, мұның бәрі баланың шығармашылық қабілеті мен дарынын ұштайды. Ойынсыз ақыл- ой қалыпты дамымайды. Ойын арқылы баланың рухани байлығы өмірмен ұштасып, айналасындағы дүние туралы түсінік қалыптасады. Мектеп жасына дейінгі балалар көргендерін, байқағандарын, айналасынан естігендерін ойын кезінде қолданатын байқауға болады. Ойындар тек денені ғана емес, ойды да жаттықтырушы. Халық өзін қоршаған дүниенің қыры мен сырын егжей-тегжейлі білуді баланың санасына ойын арқылы беруді көздеген. Ойын бала табиғатымен егіз. Өйткені ойынсыз өспек емес, жан-жақты дамымақ емес. Бала белсенділігі негізінен екі түрлі: сыртқы және ішкі белсенділіктен тұрады. Сыртқы белсенділігі көбінесе ойын арқылы, қимыл, қозғалысы, әсіресе өмірлік әрекетіне байланысты болып келеді. Баланың ішкі белсенділігіне оның ойлау әрекетіндегі белсенділігі жатады. Баланың ішкі, сыртқы белсенділігін бөле-жара, бір-бірінен ажырата қарауға болмайтыны байқалады. Нақтылап айтсақ, баланың ойы, қабылдауы, дағдысы ең сақ, баланың ойы, қабылдайы, дағдысы ең алдымен сырттан болатын әсерлердің негізінде ішкі әсерлерді туғызып, қабылдау белсенділігін арттырады. Ойын - өмірдегі, іс-әрекеттегі пайдасыз және сонымен қатар аса қажетті маңызды құбылыстардың бірі болып табылады. Ойынның, әсіресе балалардың психологиясына тигізетін әсері көп, ойын кезінде балалардың ортамен қарым-қатынасы кеңейіп, таным қабілеті өсіп, мінез-құлқы қалыптасады, ойынның сан алуандылығы балаларды достыққа, адамгершілікке, тапқырлыққа, шапшаңдыққа баулиды. Ойын - біріншіден, баланың жеке басын дамытуда қоғамдық мәні бар іс-әрекеттің мақсат-бағдарлы қажеттілікті қанағаттандыруға негізделген белсенді формасы деп, екіншіден, баланың танымдық, шығармашылық, жеке басының қасиеттерін, ақыл-ой сапаларын жетілдіретін тәрбие және оқыту құралы ретінде түсіндіріледі. Ойын әрекеті мазмұнынан әлеуметтік сипаты баланың қоғамдық өмір сүретіндігімен байланысты. Ойын баланың ішкі әлеміне нақты форма мен өрнек береді, өз жекелігін кеңейтеді. Ойын ойнағанда болме теңіз де, ұшақ та темір жол вагоны да болуы мүмкін. Балалар ойын кезінде тыныш отыра алмайды. Тіпті жалғыз баланың өзінде де сөйлесіп жүреді. Сондықтан, ойын барысында тілдесім үлгісі қалыптасады. Ойын әрекеті - өзіндік әрекет. Педагогикада өзіндік жұмыс өз алдында жеке тұрып оқыту ұсталған бола алмайды. Ал баланың ойын үстіндегі өзін-өзі жаттықтыруы, өмірді білуге деген құмарлығы, шашығуы, шындалуы, оның ақыл-ойын, дене еңбегіндегі белсенділігін арттырып, алдына қойған мақсатына жетуге деген ерік-қайратын шындайды, алға қарай ұмтылысын, күштарлығын оятады.

Ойын терапиясы - үлкендер мен балалардың ойынның игерушілік әсерінің психотерапевтикалық әдісі. Ойын турғаның дамуына деген күші ықпалын осы ұғыммен суреттейтін түрлі әдістемесінің негізінде жатыр. Қазіргі психокоррекцияда ойын түрінде арнаулы жаттығудың тапсырмалардың вербалды емес коммуникациялар топтық психотерапия және әлеуметтік-психологиялық тренингте пайдаланылады, түрлі жағдайда ойнатылады және т.б. Ойын топтағы қатысушылармен қатынас жасауға қабілетті, мазасыздықты, аландаушылықты, айналандағы қорқыныштарды, өзіндік бағалауды жоғарылатады, түрлі жағдайда тіл табыса алуын тексеру, әлеуметтік мәнді қауіпін түсіру т.б. көмектеседі. Әдістің негізгі идеясын баланың қандай да бір рөлдерді ойнап отырып өз мәселелерін, мазасыздануларын, қоршаған әлем туралы түсініктерін анықтауға мүмкіндік білдіреді. Ойынның терапиясы өзіндік әрекеттестікті баламен ересек меншікті шарттарда соңғы ұсынады, қай кезде оған еркін өзіндік айту мүмкіндігі мен мен сезім бір уақытта қабылдаса ересектік белгілері. Қазіргі уақытта ойынтерапия қолданысының шеңбері бірталай ауқымданды.

А.С.Макаренко атап көрсеткеніндей, «Үлкендер үшін жұмыс, қызмет қандай роль атқарса, бала үшін ойын да дәл сондай роль атқарады» деген болатын. Бала ойында қандай болса, өскенде де сондай болмақ.

Ұлы педагог В.Сухомлинский «Ойынсыз, музыкасыз, ертегісіз, шығармашылықсыз, қиялсыз толық мәніндегі ақыл-ой тәрбиесі болмайды» дейді, демек балалармен ойынның әр түрін ұйымдастыра отырып, бір-біріне деген қайырымдылық, мейірімділік, жанашырлық, достық, жолдастық сезімдерді тәрбиелеуге болады.

Сұлтанмахмұт Торайғыров «Балалықтың қанына ойын азық» деп бекер айтпаған. Өйткені, ойын үстінде баланың бір затқа бейімділігі, мүмкіндігі және қызығуы анық байқалады. Балалар үшін дидактикалық ойынның алатын орны өте ерекше. Дидактикалық ойын-баланың қызығушылығына негізделген оқыту тәсілдерінің бірі. Мектеп жасына дейінгі балалардың ойын баласы екенін ескере келе, дидактикалық ойындардың жүйелі қолданылуы жақсы нәтиже береді. Дидактикалық ойындарды пайдалану мәселесі педагогикалық теорияда кеңінен қарастырылған. Дидактикалық ойындарды таңдап алу, оларды дұрыс өткізу мен ұйымдастыру-оның табысты болуының шешуші шарттары. Ойынды оқу әрекетіне енгізу, біріншіден сабақта қолайлы жағдайдың болуы, екіншіден мұғалімнің шеберлігін, үшіншіден оқушылардың психологиялық көңіл-күйінің болуын талап етеді. Дидактикалық ойындар арнайы мақсатты көздейді және нақты міндетті шешеді. Дидактикалық ойындардың тиімділігі, олардың сабақтың кезеңіндегі орны мен міндетін және мақсатын дәл анықтауға, оны қолданудың теориясы мен практикасының мұғалімнің жетік игеруіне, шеберлік танытуына, ойынға қажетті материалдардың жиынтығын алдын-ала дайындап алуға, ойын процесіне оқушыларды белсенді ұйымдастыруға байланысты. Дидактикалық ойындар мектеп жасына дейінгі балаларға меилінше тән оқыту формасы болып табылады, оның арғы тегі ойынды олең мен кимылмен ұштастыру негізінде көп нерсені үйрететін ойындарды жасаған халық педагогикасына жатыр. Мысалы: «Сикырлы қалпақтың сырын ашайық» деген ойында балаларды зат туралы айта білуге үйрету, олардың жүйелі сөйлеу қабілетін дамыту міндетін алға қойылады. Ойын міндеті-қалпақтың астында не бар екенін білу. Мектепке дейінгі балалар белсенді және өте қозғалмалы болып келеді. Бұл жастағы балалар өздерін еркін ұстап, ойынға аса қызығумен қатысады, өзінің айналасындағы нәрселерді көріп, соны бейнелеуді ұнатады. Рөлдік ойындарды табысты және қарқынды жүргізе біледі. Сөйлеу әрекетінде қозғаушы күш-ырғақ. Сөйлеу ырғағын құру тәрбиешілердің рөлдік ойындарды ұйымдастырудағы ең қиын іс-әрекеті. Дидактикалық ойындарды таңдап алу, оларды дұрыс өткізу мен ұйымдастыру-оның табысты болуының шешуші шарттары. Дидактикалық ойындардың қайсысын болмасын өткізу барысында оқушылар түрлі іс-әрекеттерді орындайды. Дегенмен олардың қандай да бір іс-әрекеттің басым орындалуына орай топтастыруға болады. Демек, ойын барысында орындалатын негізгі іс-әрекеттерді анықтап, оның түрлерін іс-әрекетке орай алмастырып отыруға тура келеді. Кейбір дидактикалық ойындарда оқушылардың орындаушылықпен (қайта берілген үлгіге еліктей отырып), біршамасында еске түсіруімен, (қайта жаңғыртумен) байланысты, қайсы бірінде тексеру мен бақылау, өзгерту, түрлендіру, әртүрлі мүмкін варианттарды іздестіру сияқты іс-әрекеттер орындалады. Ойын адам әрекетінің бір түрі болғандықтан, оның да өзіне тән мотивтері болады. Ойынның қозғаушы күші - баланың нақты тілегі мен қызығуы.

#### Дидактикалық ойын түрлері

1) Заттық дидактикалық ойындар

Бұл ойын әртүрлі ойыншықтармен және әртүрлі ойын материалдарымен ұйымдастырылады.

### **Заттық дидактикалық ойындар**

Заттық дидактикалық ойындарда ойыншықтар мен нақты заттар қолданылады. Олармен ойнап, балалар салыстыруды үйренеді, заттардың ұқсастығы мен айырмашылығын белгілейді. Бұл ойындардың құндылығы сонда, балалар олардың көмегімен заттардың қасиеттерімен, олардың белгілерімен: түсі, көлемі, пішіні, сапасымен танысады. Ойындарда салыстыруға, классификациялауға тапсырмаларды шешеді, тапсырмаларды шешуде реттілікті белгілейді. Балалармен заттық орға туралы жаңа білімді меңгеру шамасы бойынша ойындарда тапсырмалар күрделенеді: балалар қандай да бір қасиетімен затты анықтауға жаттығады, дерексіз, логикалық ойлауды дамыту үшін маңызды, заттарды осы қасиеті бойынша (түсі, пішіні, сапасы, міндеті және т. б.) біріктіреді.

Тәрбиеші табиғи материалдарды (өсімдіктердің тұқымдары, жапырақтары, гүлдері, тастар, бақалшықтар және т.б.) мынадай ойындар: «Бұл ненің тұқымы?», «Бұл қандай ағаштың жапырағы?», «Күзгі жапырақтардан гүл шоғын жина» және т.б. өткізуде қолданады. Тәрбиеші бұл ойындарды табиғатпен жанасып серуен мезгілінде ұйымдастырады.

#### **«Қапшықта не жатыр?»**

**Мақсаты:** Балалардың зат пен пішіндер арасындағы ұқсастықты айыра білу туралы білімдерін бекіту.

**Құрал жабдықтар:** геометриялық пішіндер жинағы; әр түрлі пішіндегі ойыншықтар: ағаш шарлар, жұмыртқа, доптар, жидектер, жемістер, көкөністер, дөңгелек және сопақша пішіндегі ілгектер.

#### **Ойынның барысы:**

Балалар жартылай шеңбер болып тәрбиеші алдында отырады. Үстелдің бір шетіне геометриялық пішіндер қойылады. Қапшық тәрбиеші қолында болады. Балалар қапшық ішіндегі заттарды біртіндеп алып, атап, пішіні қандай геометриялық пішінге ұқсас екендігін айтады. Қиналған балаларға тәрбиешінің өзі көмек береді.

- Мынау жұмыртқа ол сопақша пішінді. Ойын аяғына дейін ойналады.

### **2) Үстел үсті ойындары: Лото, домино, қарлы кесек т.б.**

#### **Үстел үстінде ойналатын дидактикалық ойындар**

Үстел үстінде ойналатын дидактикалық ойындар - балаларға арналған қызық сабақ. Түрлері бойынша олар әртүрлі: сыңар суреттер, лото, домино. Ойындарды ойнаған кезде шешілетін тапсырмалар да әртүрлі.

Суреттер сыңарын табу ойындары. Мұндай ойындағы ең қарапайым тапсырма - алуан түрлі суреттерден бірдей сыңарларын: түстері, үлгілері т. б. бірдейлерін табу. Содан соң тапсырма күрделенеді: бала суреттерді тек қана сыртқы белгілерімен ғана емес, сонымен бірге мағынасы бойынша да біріктіреді, мысалы: барлық суреттердің ішінен екі ұшақты табу. Суретте бейнеленген ұшақтар, түсі, пішіні бойынша әртүрлі болуы мүмкін, бірақ оларды ұқсатып заттардың бір түріне жатқызып, біріктіреді.

Жалпы белгісі бойынша суреттерді таңдау ойындары. Мұнда кейбір жалпылау, заттардың арасындағы байланысты белгілеу талап етіледі. Мысалы, «Бакта (орманда, қалада) не өседі?» ойынында суреттердегі бейнеленген өсімдіктерге сәйкес, олардың өсетін жерлеріне қатысты, суреттердің бір белгісі бойынша біріктіріп, таңдайды немесе «Сосын не болды?» ойынында, балалар қандай да бір ертегі сюжетінің реттілігіне сәйкес, иллюстрацияларды таңдайды. Суреттердің құрамын, санын, орналасуын есте сақтау ойындары. Мысалы, «Тапшы, қандай суретті жасырдық?» ойынында балалар суреттердің мазмұнын есте сақтауы керек, ал содан соң қай суреттің жоқ екенін анықтау керек. Мұндай ойындардың дидактикалық тапсырмалары: балаларда заттардың санын және реттілік есебі туралы, үстел үстіндегі суреттердің кеңістікте орналасуы туралы, суреттермен болған өзгерістерге байланысты айта білу, олардың мазмұндары туралы білімін бекіту болып табылады.

#### **«Мекенін тап» ойыны**

**Мақсаты:** заттарды бір-бірінен ажырата білуге дағдыландыру.

**Ойынның барысы:** Үй және жабайы жануарлар суретін біртіндеп ала отырып немесе бірнеше балаға бөліп берілген суреттерді мекен жайларына орналастыру қажет. Мысалы: үй жануарларын жайлауға орналастыру. Ал жабайы жануарларды орманға орналастыру керек. Жаңылмай тапсырманы дұрыс орындаған балаларды мадақтап, жаңылысқан балаларға көмектесін түсіндіру керек.

### **3) Сөздік дидактикалық ойындар, яғни ауызша ойналатын ойындар**

#### **Сөздік ойындар**

Сөздік ойындар ойнаушылардың сөздері мен әрекетінен тұрады. Мұндай ойындарда балалар заттар туралы түсініктеріне сүйеніп, олар туралы білімдерін тереңдетіп үйренеді. Балалар өздігінен

түрлі ойлау тапсырмаларын шешеді: олардың сипаттамалық қасиеттерін бөліп, заттарды суреттейді; суреттеу бойынша табады; ұқсастық және айырмашылық белгілерін табады; әртүрлі қасиеттері, белгілері бойынша заттарды топтайды. Сөздік ойындарды педагогикалық үдерісте қолдануға қолайлы болу үшін төрт топқа біріктіруге болады. Олардың біріншісіне заттар мен құбылыстардың маңызды белгілерін бөліп қалыптастыра білуде көмектесетін ойындар: «Тапшы?», «Дүкен», «Иә – жоқ» және басқалар кіреді. Екінші топты балалардың салыстыру, беттестіру, дұрыс ақыл қорытындысын жасауын дамытуда қолданылатын: «Ұқсайды – ұқсамайды», «Кім өтірікті көбірек аңғарады?» және т. б. ойындар құрайды. Үшінші топқа әртүрлі белгілері бойынша заттарды жалпылау және топтастыра білуді дамытатын «Кімге не керек?», «Үш затты ата», «Бір сөзбен ата» және басқа ойындар біріктірілген. Ерекше төртінші топқа зейінді, аңғарымпаздықты, ой ұшқырлығын, байсалдылықты, әзіл оспақты түсіне білуін дамытатын: «Бұзылған телефон», «Түстер», «Ұшады-ұшпайды» және басқа ойындар жатады.

#### **«Ұшады-ұшпайды» ойыны**

**Мақсаты:** заттардың бір-бірінен ұқсастығы мен айырмашылығын ажырата білу.

**Ойынның барысы:** Тәрбиеші дорбаға салынған ойыншықтарды үстел үстіне шашып қояды. Ішінен біреуін алып;

- Ұшады - ұшпайды?- дейді.

Тәрбиеші қуыршақ ұшпайды дейді. Балалар қолдарын көтермейді. Тәрбиеші торғай ұшады, дейді. Балалар қолдарын көтереді.

Мектепке дейінгі баланы өсіретін әрі тәрбиелейтін негізгі іс-әрекет-ойын. Ойын арқылы бала өзін қоршаған ортамен, табиғатпен, қоғамдық құбылыстармен, адамдардың қарым-қатынасымен танысады. Халқымыз ойындарды тек балаларды алдандыру, көңілін көтеру әдісі деп қарамай, жас ерекшеліктеріне сай олардың көзқарастарын, мінез-құлқын қалыптастыру құралы деп ерекше бағалаған. Ойын балаларды ұйымшылдыққа үйретеді. Ойын - оқу үрдісіндегі оқытуды ұйымдастыру формасының бір бөлігі, әрі әдісі ретінде дербес қолданылатын дидактикалық категория. Сонымен бірге ойынды тәрбиеші мен балалардың бірлескен оқу әрекетінің өзара байланысты технологиясы ретінде де қолдануға болады. Сонымен қатар ойындар баланың белсенділігін арттырып, тәртібіне де оң әсерін тигізеді, өзіне де баға бере алады. Әрбір ойын-балалардың адамгершілік жолындағы бір көтерілер баспалдағы сәкілді: Өсіп дамып келе жатқан балалардың бойында алуан түрлі қасиеттер байқалады. Осы қасиеттерді бала бойынан дер кезінде байқап, оған оң баға беру, дамып келе жатқан мінезін дұрыс жолға сала білу, ол-әрбір педагогтың міндеті. Ойын - мектепке дейінгі жастағы балалардың негізгі іс-әрекетінің бір түрі. Ойын барысында баланың жеке басының қасиеттері қалыптасады. Ойын барысында балалар дүниені тани бастайды, өзінің күш-жігерін жұмсап, сезініп білдіруге мүмкіндік алады, адамдармен араласуға үйренеді. Ойын-адамның өміртанымының алғашқы қадамы. Сондықтан ойын арқылы балалар өмірден көптеген мәліметтер алып дамиды. Ойынның басты шарты жеңіске жету болса, әр ойыншы өз қарсыласының мүмкіндігімен санасып, бір-біріне деген сенімділігін арттырады. Егер біз ойынды тек көңіл көтеру үшін немесе дем алу ретінде пайдалансақ, одан ешқандай пайда болмайды. Қандай ойын болса да, ол негізгі мақсатқа жұмсалуды керек, өйткені ойын баланы дамытады. Ойын адам жолын ынтымақтығымен бірге, оның бойындағы көптеген қасиеттерді ұштан, білім дәнін бойға білдіртпей дарытады. Ойындардың қай-қайсысы болса да баладан төзімділікті, тапқырлықты, ізденімпаздылықты, шеберлікті, т.б. толып жатқан қасиеттерді талап етеді. Адамның қандай әрекеті болсын қоғамдық әлеуметтік қажеттіліктен туындайды. Бала өзінің қажеттігін өтеу үшін, ішкі талаптарын қанағаттандыру үшін белсенді әрекет жасайды. Баланың ойын әрекеті оның ақыл-ой, дене дамуы үшін қажет. Баланың ойын әрекетіндегі белсенділігін дұрыс бағалап, ойын іс-әрекетінде оның белсенділігіне, білім алуға, қажетті оқумен дағдыны меңсуге және оларды күнбе-күнгі тәжірибеде, өмірде пайдалана білуге үйренуге баланың саналықпен істейтін әрекетіне ұластыруы шарт. Ойын кезінде адамдар арасындағы қарым-қатынасты толығынан бере білу баланы белгілі ережелерге бағынуга үйретеді. Ойын арқылы балалар үлкендердің қоғамдық өмірімен таныса отырып, адамдардың қоғамдық функциясы мен олардың арасындағы қарым-қатынас ережелерін түсінуге де араласады. Ойын сюжетінің әр алуандылығы артқан сайын ойын уақытының ұзақтығы да артады. Мәселен, үш-төрт жастағы балалар ойынының ұзақтығы бар болғаны 10-15 минут болса, төрт-бес жаста балалар ойынының ұзақтығы 40-45 минутқа, мектепке дейінгі ерссектерінің ойыны бірнеше сағатқа, кейде тіпті бірнеше күнге созыла береді. Ойын іс-әрекеті ішінде оқу ісі де қалыптаса бастайды, кейінірек ол бала іс-әрекетінің басты түріне айналады. Мектепке дейінгі бала ойнай жүріп оқи бастайды. Үлкендердің оқуға көзқарасы ойынға көзқарастан



бүгіндей өзгеше. Үлкендер баланың оқуға көзқарасын ақырындап байқаусыз қалыптастырады. Балада оқуға деген тілек пен бастапқы іскерліктері қалыптасады. Дидактикалық ойындардың қайсысын болмасын өткізу барысында оқушылар түрлі іс-әрекеттерді орындайды. Дегенмен олардың қандай да бір іс-әрекеттің басым орындалуына орай топтастыруға болады. Демек, ойын барысында орындалатын негізгі іс-әрекеттерді анықтап, оның түрлерін іс - әрекетке орай алмастырып отыруға тура келеді. Кейбір дидактикалық ойындарда оқушылардың орындаушылықпен (қайта берілген үлгіге еліктей отырып), біршамасында еске түсіруімен, (қайта жаңғыртумен) байланысты, қайсы бірінде тексеру мен бақылау, өзгерту, түрлендіру, әртүрлі мүмкіндіктерін іздестіру сияқты іс - әрекеттер орындалады. Ойын элементтерін пайдалану нәтижелі болу үшін осы сияқты іс-әрекеттерді алмастыра отырып дидактикалық ойындардың өзгермелі болуын да жүзеге асыруымыз керек. Ойын нәтижесі-бұл міндетті шешу мен ережені орындау. Нәтиже мен ойынның аяқталуын екі тұрғыдан бағалау қажет: баланың көзқарасы тұрғысынан және мұғалімнің немесе тәрбиешінің көзқарасы тұрғысынан. Бала ерте жастан-ақ қоршаған ортамен танысады. Ол адамдармен, жануарлармен, әртүрлі заттармен қарым-қатынасқа түсіп, олардың ерекшеліктері мен қасиет-сапалары туралы мағлұматтар алады. Бірақ, бала тек өзінің тәжірибесіне сүйеніп оқыса, оның білімі нақты болмайтыны сөзсіз. Сондықтан білімді пысықтау, бекіту үшін дидактикалық ойындар пайдаланылады. Ойынға тек ойын деп карамай, халықтың ғасырлар бойы жасаған асыл қазынасы, бір жүйеге келтірілген тамаша тәрбие құралы деп караған орынды. Бала бала-бақша қабырғасында, бала-бақшадан тыс ұйымдарда ұжым арқылы білім айғағынан, ол әрдайым өз алдында дербес тұлға арқылы іске асқанымен, ойынға қатынасқан әр баланың алдына жеңіске деген ұмтылыс пайда болады.

Қорыта айтқанда, мектепке дейінгі зияты зақымдалған балалардың негізгі іс-әрекеті қарым-қатынас, ойын және еңбек болса, бұлардың әрқайсысы негізгі функцияларды атқарып, баланы дамытады. Баршамызға белгілі ойын арқылы баланың дене құрылысы жетіліп өзі жасаған қимылына сенімі артады. Баланың бойында ойлау, тапқырлық, шыдамдылық, ұйымдастырушылық, белсенділік қасиеттер қалыптасады. Сабақтан тыс уақытта ойналатын ойын түрлері балалардың қимыл қозғалысқа деген икемділігін арттырып, шығармашылық қабілетін кеңейтеді. Халық өзін қоршаған дүниенің қыры мен сырын егжей-тегжейлі білуді баланың шамасына ойын арқылы жастайынан сіңіре беруді көздеген. Ойын бала табиғатымен егіз ұғым. Өйткені бала ойынсыз піспек емес, жан -жақты дамымақ емес. Бүгінгі күнгі ойын әдістемелерін ретті қолдана білсек, сабақтың сапасын көтеріп, тиімділігін арттырады, сабақтан тыс уақытта жүргізілетін тәрбие жұмыстарын жандандыра түседі. Мектепке дейінгі зияты зақымдалған балалардың ойын әрекетінің ерекшеліктеріне сай әртүрлі осындай ойын әдістемелерін балалардың жас ерекшеліктеріне қарай қолдана білсек, онда ойын арқылы мектепке дейінгі зияты зақымдалған балалардың бойына тапқырлық, шыдамдылық, ұйымдастырушылық, белсенділік қасиеттерді дарытуымызға болады деп ойлаймын.

1 Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: изд. центр Владос, 2005. - 208 с.

2 Баймуратова А., Қасымова Г. Ойын теориясы. Көмекші мектепке арналған байқау бағдарламасы. – Алматы, 2004.

3 Игра дошкольника. Под редакцией С.Л.Новосёловой. – М.: «Просвещение». 1989.

#### Резюме

Л.Х.Макина - КазНПУ к.п.с.н., доцент,

А.Д.Нурланбекова - КазНПУ магистр, старший преподаватель,

Г.Н.Тулегенова - КазНПУ 3 курс (3 л) студент, [tolegenova-gauhar@mail.ru](mailto:tolegenova-gauhar@mail.ru)

#### Особенности игры детей дошкольного возраста с нарушениями в развитии

В статье анализируется игровая деятельность детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Игра - способ узнать свое окружение. Игровая деятельность носит разведывательный характер у детей с нарушением интеллекта, развивает у них наблюдательность и другие свойства. Игра, разжигая искры любопытства, поддерживает в детях огонь жизни.

**Ключевые слова:** игра, дидактическая игра, игровая терапия, настольные игры, словарь, психологическая коррекция, психотерапевтический метод, психотерапия, ролевые игры, изобретательность, деловые игры, драматические игры.

**Summary**

L.H.Makina - KazNPU ps.s.c., dosent,

A.D.Nurlanbekova - KazNPU master, senior lecturer, algerim\_d85@mail.ru.

G.N.Tulegenova - KazNPU student, 3 rd (3 year) tolegenova-gauhar@mail.ru

**Features of the game for preschool children with intellectual damaged**

In article game activity of children of preschool age with violation of intelligence is analyzed. Game - a way to learn the environment. Game activity has prospecting character at children with violation of intelligence, develops at them observation and other properties. Game, kindling curiosity sparks, supports life fire in children.

**Keywords:** game, didactic game, game therapy, board games, dictionary, psychological correction, psychotherapeutic method, psychotherapy, role-playing games, ingenuity, business games, drama games.

УДК 376.01-053.4-056.264

**БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ТАЛДАУ МЕН  
ЖИНАҚТАУДЫҢ БҰЗЫЛУ САЛДАРЫНАН БОЛҒАН ЖАЗУДАҒЫ ҚАТЕЛЕРІН  
ТЕКСЕРУ ТӘСІЛДЕРІ**

*Ибатова Г.Б. – п.г. магистрі, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты, Арнайы білім беру кафедрасы, [Ibatova\\_g@mail.ru](mailto:Ibatova_g@mail.ru)*

*Сарсенқызы А. - Дефектология мамандығының 4 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты.*

Соңғы кезде бастауыш сынып мұғалімдері оқушылардың жазуындағы бұзылыстар мәселесімен жиі кездеседі. Балалар әріптерді тастап кетіп, шатастырады, айнада көрінгендей етіп жазады немесе созде қажетсіз әріптерді қосып жазады. Мұғалімдер көбінесе оқушылардың мұндай қателерін олардың зейінінің тұрақсыздығы немесе жалқаулығымен байланыстырады, орфографиялық және леп белгілері сияқты қателерге жатқызып тоқсан соңында бала үлгермейтін болып шығады. Ал оны арнайы мамандар ғана түсініп, кейін олардың салдарынан баланың жазбаша сөйлеу тілі бұзылатынын атап, ұзақ уақытқа созылатын түзету жұмысы қажет екені туралы айтады.

Оқушылар жазуды меңгерудегі қиындықтарға тап болады әліпбидің әріптерін нақты танымауы, дыбысты әріпке немесе керісінше айналдырудағы қиындықтар, баспа графеманы жазу белгісіне ауыстырудағы қиындықтар, дыбыстық талдау мен жинақтаудағы қиындықтар. Келешекте жазу процесінің қалыптасуы бұзылады.

**Түйін сөздер:** дисграфия, дыбыстық талдау мен жинақтау, жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы, фонематикалық түйсік, фонематикалық түсінік, фонематикалық қабылдау, фонематикалық жинақтау.

Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары жөніндегі ілім бір ғасырдан астам уақыт белгілі. Заманауи логопедияда жазу бұзылыстарының себептері, пайда болу механизмі, осы бұзылыстың құрылымы жөніндегі мәселелері жеткілікті қарастырылып; түзетудің түрлі әдістері мен мазмұны, әдіснамалық негіздері құрастырылған (Л.Н. Ефименкова, А.Н.Корнев [1], Р.И. Лалаева [2], Е.А.Логинова, Л.Г.Парамонова, И.Н. Садовникова [3], Е.Ф. Соботович, О.А.Токарева [4], С.Б.Яковлев и др.).

Балалар жазбаша және баспа әріптерді оптикалық және моторлық белгілері бойынша шатастырады, бірнеше сөзді бір сөз етіп қосып жазады немесе сөздерді бөліктерге бөледі. Егер балаға аталған қателерді түзетуге бағытталған көмек уақытылы көрсетілмесе, екінші сынып соңында олар дисграфияға әкеліп соғуы мүмкін.

Ондай балалардың жазуда жіберетін қателерін тексеріп, кейін түзету жұмыстарын жүргізу қажет. Ол кемшіліктерін анықтау үшін біз мақалада арнайы әдістемелерді ұсынып отырмыз. Олар мыналарға бағытталады:

1. Мәтіннің құрылымын талдау мен жинақтауын тексеру;
2. Сөйлемнің құрылымын талдау мен жинақтауын тексеру;
3. Буындық талдау мен жинақтауын тексеру;
4. Фонематикалық талдау мен жинақтауын дамыту.

1. Мәтіннің құрылымын талдау мен жинақтауын тексеру:

- 1) Бұмаларған мәтінді қалпына келтіру.
- 2) Мәтінді толықтыру.

- 3) Тұтас мәтіннен сөйлемдерді бөлу (атау).
  - 4) Жеке сөйлемдерден мәтін құрастыру.
2. Сөйлемнің құрылымын талдау мен жинақтауын тексеру:  
Сөйлемдегі сөздердің санын, кезектілігін, орнын белгілеуге арналған тапсырмалар:
- 1) Берілген санға сәйкес сөздерден сөйлем құрастыру.
  - 2) Сөйлемдегі сөздердің санын көбейту.
  - 3) Кезектілігі қате сөздерден сөйлем құрастыру (мысалы, өсті, бақша, қияр, жасыл).
  - 4) Бір зат әртүрлі жағдайда бейнеленген бірнеше суреттерге қарап сөйлем құрастыру (доп сөреде жатыр, допқа шыбын қонды, бала доппен ойнап жатыр). Балалар сөйлемдердегі «доп» сөзінің орнын анықтайды (1-ші, 1-ші, 2-ші).
  - 5) Белгілі бір сөзбен сөйлем құрастыру.
  - 6) Сөйлемнің графикалық сызбасын құру: сөйлемді ұзын жолақшамен, сөздерді - ұсақ жолақшалармен белгілеу.
  - 7) Графикалық сызбаға сәйкес сөйлем құрастыру.
  - 8) Сөйлемдегі сөздің орнын табу (сөйлемде .. сөз нешінші тұр).
  - 9) Сөйлемдегі сөздердің санына сәйкес санды көтеру (2, 3, 4, 5).
3. Буындық талдау мен жинақтауын тексеру:
- 1) Сөзді буындарға бөлу (шапалақтап, тақылдатып). Қолдың оң жақтан солға қарай және керісінше сол жақтан оңға қарай қимылымен буынға бөлу. Алақанмен аятыңғы иектің қозғалуын қадағалап, буынға бөлу.
  - 2) Сөздегі дауысты дыбыстарды табу (атау). Сөзде қанша дауысты дыбыс болса, сонша буын болады.
  - 3) Дауысты және дауыссыз дыбыстарды ажырату – логопед дыбыстарды (дауысты, дауыссыз) айтқан кезінде балалар керекті дыбысты естігенде жалауша көтереді (сөздегі дауысты және дауыссыз дыбыстарды атау, дауыссыздарды айқандағы кедергілерді түйсініп айту).  
*Буындағы дауысты дыбысты атау:* ах, ус, ма, да, кра, аст, зол.
    - а) буындағы тек дауысты дыбысты ата;
    - ә) буынның дауысты дыбысына сәйкес әріпті көтер;
    - в) буындардың тек дауысты дыбыстарын жаз;
    - г) берілген дауыстымен буын ойла.
    - ғ) буындағы дауысты дыбыстың орнын тап және сәйкес әріпті көрсет.
    - д) дауысты дыбыс 1-ші, 2-ші, 3-ші орында тұратын буындар айт.*Сөздегі дауысты дыбыстарды атау.*  
*Келесі жаттығулар ұсынылады:*
    - Сөздегі дауыстыларды ата. Ұсынылған сөздердің айтылуы мен жазылуында айырмашылық жоқ (қала, алма, бас, диван, мысық, тарақ, жорға, қалам).
    - Сызбаға сөздің тек дауысты дыбыстарын жаз. Мысалы, *мысық* сөзі былай белгіленеді: ы ы ы, *алма* сөзі - а а.
    - Бірінші сөздің дауысты әріптерін бөліп көрсет, кеспе әріптерді орнына қой.
    - Дауысты әріптердің астына суреттерді қой. Балалар алдымен суреттерде бейнеленген заттарды атайды. Суреттердің атауы бірбуындық сөздерден құралған болуы керек (сан, тас, қас, бас, қант).
    - Әртүрлі графикалық сызбалардың астына тек дауысты әріптер жазылған суреттерді қой: а а а а а а. Екі буындық сөздерге суреттер ұсынылады, мысалы: шыбын, мысық, қасық, алма.
    - Дауысты әріптер жазылған әртүрлі графикалық сызбаларға сөздер құра.*Буындық талдау мен жинақтауды тексеруге арналған тапсырмалар:*
    - 1) Берілген сөзді буындап қайтала. Буындар санын сана.  
Берілген сөздердегі буындар санын ата. Сәйкес цифрды көрсет (1, 2, 3). Буындық құрамы әртүрлі сөздер ұсынылады: бірбуынды, екібуынды, үшбуынды, қарапайым және дауыссыз дыбыстар қатар келген буындар. Мысалы: тақ, үстел, шана, шаңғы, балық, қант, жарыс. Сөздер әртүрлі кезектілікте беріледі.
    - 2) Суреттерді екі қатарға бөліп қой (атауындағы буындар санына қарай). Суреттер: жаға, алмұрт, тырна, шағала, жайлау, қызанақ.
    - 3) «Пойыз». Балаларға пойыздың макеті ұсынылады: паровоз және 1,2,3 цифрларымен белгіленген үш вагоны. Бірінші вагонда бірбуындық сөз-суреттер, екіншіде – екібуындық, үшінші вагонда – үшбуындық.

4) Атауы екі немесе үш буыннан құрылған гүлдер, ағаштар, үй жануарлары, жабайы аңдар, ылыстар, жиназдарды ата.

5) Суреттердің атауындағы бірінші буынды ата, жазып қой. Буындарды сөзге немесе сөйлемге біріктіріп, оқы. Балаға келесі суреттерді ұсынуға болады: машина, алмұрт, май, ай, алқа, көсеу, алмұрт. Сөздердегі бірінші буынды атаған соң, сөйлем пайда болады: Мама Алмаға көйлек алды.

6) Суреттің атауындағы жоқ буынды тап. Мысалы: -ма, жа-рақ.

7) Кезексіз берілген буындардан сөз құра: -рық, қы-, -бат, қа; -пы, рақ, жа; тау, ас; ны, бат, рау, ық.

8) Буындап айтылған сөздер немесе сөйлемдерді тап: ба-ла-лар фут-бол ой-на-ды.

9) Сөйлемнен екі, үш буыннан құралған сөздерді тап.

10) Сюжетті сурет бойынша бір, екі, үш буыннан құралған сөздерді тап. Алдын ала сюжетті суретте бейнеленген заттар аталады.

*Есту-айту түсініктері негізінде ойша буындық талдау мен жинақтауын тексеру.*

- Екі немесе үш буындық сөздер ойла.

- Берілген буын сөздің басында тұратын сөз айт, мысалы –ша- буынымен. (шана)

- Берілген буын сөздің соңында тұратын сөз айт, мысалы –ла- буынымен. (шағала).

- Суреттің атауында буындар санын ата (суреттің атауы алдын ала айтылмайды).

- Суреттің атауындағы буындар санына сәйкес цифрларды (1, 2, 3) көтер. Логопед суреттердің атауын атамай, көрсетеді.

- Сюжетті сурет бойынша (суреттің атауы алдын ала айтылмайды) бір, екі, үшбуындық сөздерді ата.

- кеспелі әліпби әріптерінен буындар құрау, буындарды жаз: ма, ал, қа, ас, тра, тор, сыр, қас.

- Буындағы әріптер орнын ауыстыр. Жаңа буынды ата. Логопед буынды оқиды, балалар буынның әріптерін кері кезектілікте айтады. Мысалы: су – ус, ақ –қа.

А) ас, ар, ор, ан, ум, оқ, ғұ, сұ;

Б) на, қа, но, со, ку, лу, ны, мы.

Кестемен жұмыс:

А ұ о у ш

С у о а ұ

Логопед әріптерді белгілі кезектілікте атап, буынды ата дейді.

Кеспелі әліпби әріптерінен дыбыстары бірдей буындарды құра: қа– ақ, мо – ом, ша – аш, ыс– сы, үр – рұ, мы – ым.

Дауысты дыбыстан басталатын буындарды жаз.

Дауыссыз дыбыстармен аяқталатын буындарды жаз.

Логопед айтқан ашық, тұйық буындарды жаз.

#### 4. Фонематикалық тадау мен жинақтауын дамыту.

Сөзді құрама фонемаларға бөлу күрделі психикалық әрекет болып табылады. Бастауыш сынып оқушыларында әсіресе осы қызмет бұзылған болып келеді.

Фонематикалық талдау қарапайым және күрделі болуы мүмкін. Қарапайым фонематикалық талдау – ол сөздегі дыбысты бөлу (тану), ол мектепке дейінгі жаста балаларда өз бетімен пайда болады. Күрделі түрі болып табылатыны сөздегі бірінші және соңғы дыбысты бөлу, оның орнын белгілеу (сөздің басы, ортасы, соңы). Фонематикалық талдаудың ең күрделі түрі – сөздегі дыбыстардың кезектілігін, олардың санын, басқа дыбыстармен қатынастағы (қай дыбыстан кейін, қай дыбыстың алдында) орнын белгілеу. Мұндай фонематикалық талдауды балалар арнайы оқыту барысында ғана меңгереді.

Фонематикалық талдау мен жинақтаудың күрделілігінің әртүрлілігін және онтогенездегі оларды меңгеру кезектілігін ескеріп, логопедиялық жұмыс келесідей кезектілікте жүргізілуі тиіс:

1) Сөздегі дыбысты танып, табу, яғни сөзде дыбыстың бар-жоғын анықтау.

2) Сөздің басынан, ортасынан, сонынан дыбысты табу. Сөздегі бірінші, соңғы дыбыстарды табу, және дыбыстың орнын табу (басы, ортасы, соңы).

3. Басқа дыбыстарға қарай дыбыстардың кезектілігін, санын, орнын табу.

1. Сөздегі дыбысты танып, табу:

Тыңда, буындарда «ш» дыбысы бар ма? (ш,м,т,ш,р,ш,п,д)

Бір, екі, үш буындық және дауыссыз дыбыстар қатар келген және келмеген сөздерде «Ш» дыбысы бар ма?

*Келесідей тапсырмалар:*

Сөздегі (1, 2, 3-ші) дыбысқа сәйкес әріпті көрсет.

Парақты екіге бөл, бір жағына әріпті жаз, екінші жағына сызық сыз. Логопед сөздерді оқиды. Егер сөзде аталған дыбыс бар болса, балалар әріптің астына жұлдызша салады, егер сөзде аталған дыбыс болмаса, жұлдызша сызықшаның астына қойылады.

Логопедтің сонынан берілген дыбыс бар сөздерді қайтала, сәйкес әріпті көрсет.

Сөйлемнен аталған дыбыс бар сөзді ата, сәйкес әріпті көрсет.

Атауында берілген әріпке сәйкес дыбыс бар суреттерді көрсет.

Фонематикалық талдаудың қарапайым түрлерін дамыту барысында мынаны ескерген жөн: дыбысты бөлу білігі оның сипаттамасына, сөздегі орнына, сонымен қатар дыбыстық қатардың дыбысталу ерекшеліктеріне байланысты.

Екпінді дауыстылар екпінсіз дауыстылардан оңай табылатыны белгілі. Екпінді дауыстылар сөздің басында оңай табылады, ал сөздің аяғында табуда балалар қиналады.

Қуыстық және сонор дыбыстары, ұзақ созылатын болғандықтан үзілмелі дыбыстарға қарағанда жақсы қабылданады. Балалар қуыстық дыбыстарды сөздің соңына қарағанда, басынан оңай табады, ал үзілмелі дыбыстарды – керісінше, сөздің сонынан оңай табады.

Балалар үшін қиын болатыны – сөздегі дауысты дыбысты атау және сонында тұрғанын анықтау. Ол буынды қабылдау ерекшелігіне және оны құрама дыбыстарға бөлуге байланысты. Дауысты дыбысты балалар көбінесе дербес дыбыс ретінде емес, дауыссыз дыбыстың ренкі ретінде қабылдайды.

Дауыссыз дыбыстарға келетін болсақ, ғалымдар қуыстық дауыссыз дыбыстарды, оның ішінде ызың және сонор дыбыстары басқа дауыссыздарға қарағанда оңай табылады дейді. Алайда, ызың, сонор *p* мен *л* дыбыстарын табу жиі қиынға түседі, себебі осыларды балалар қате айтады (дыбсталуы дұрыс емес). Сондықтан, сөздегі дыбысты табу жұмысын артикуляциясы оңай, қарапайым дыбыстардан бастайды (*м, н, х, в* т.б.).

Ең алдымен дауыссыз дыбыстың артикуляциясын ескеру керек. Ол үшін артикуляция мүшелерінің қалпын көріп қабылдау арқылы, ал кейіннен артикуляция мүшелерінен алған кинестетикалық сезімдер негізінде белгілеу қажет. Сонымен қоса, алынған дыбысқа тән дыбыстауға назар аударылады. Естіген буындарда дыбыстың бар-жоғы анықталады.

Сонан соң логопед балаларға күрделілігі әр түрлі сөздерде дыбыстың бар-жоғын табуды (анықтауды) ұсынады: бір буынды, екі буынды, үш буынды, дауыссыз дыбыстар қатар келетін және келмейтін. Логопед балаларға белгілі дыбыс бар және жоқ сөздерді ұсынады. Белгілі дыбыс сөздің басында, ортасында, соңында тұруы тиіс.

Ең бірінші дыбыстың бар-жоғы естуі бойынша, баланың дыбыстауы негізінде белгіленеді, кейіннен тек естіу бойынша немесе тек дыбыстауы негізінде, және сонынан есту-дыбыстау түсініктері негізінде, яғни ойлау жоспары бойынша

Дыбысты әріппен үйлестіру. Әріпті қолдануға келесідей тапсырмалар ұсынылады:

Сөздің соңында қай дыбыс болса, сол дыбыстың әріп таңбасын көрсет;

Дәптердің парағын екіге бөлу. Бір жағына әріпті жазып, екінші жағына сызықша сызу. Логопед сөздерді оқиды. Егер берілген дыбыс сөзде болса, балалар әріптің астына жұлдызша қояды, егер жоқ болса, жұлдызшаны сызықшаның астына қояды.

Логопедтің сонынан берілген дыбыс бар сөздерді қайталау, сәйкес әріпті көрсету.

Сөйлемнен берілген дыбыс бар сөзді атап, сәйкес әріпті көрсету.

Берілген әріптің дыбысы бар суреттерді көрсету.

Балалар сөздің басы мен соңында дауыссыз дыбыстың бар-жоғын белгілеп үйренгеннен кейін, сөздің ортасында тұратын сөздер ұсынуға болады. Қарапайым сөздерден бастайды (мысалы, асық – *с* дыбысын белгілегенде), кейін дауыссыз дыбыстар қатар келген сөздер ұсынылады (мысалы, алма – *л* дыбысын белгілегенде). Басында сөз буындап, берілген дыбыс интонациямен бөлініп айтылады және сәйкес суреті көрсетіледі.

*«Р» дыбысын сөзден табуға (бөлуге) арналған тапсырмалар.*

- Егер сөзде «р» дыбысы болса, «Р» дыбысы бар карточканы көтер. Логопед сөздерді атайды: радио, қас, арман, тырна, жарма, шана, қарбыз, асық, қияр, қобыз.

- Атауында «р» дыбысы бар суреттерді іріктен ал.

- Сюжетті суретке қарап, бейнеленген заттардың атауында «р» дыбысы бар сөздерді ата.

- «Р» дыбысына сөз ойла.

- Атауында «р» дыбысы бар жануарлар, көкөністер, жемістер, ыдыстар, ойыншықтарды ата.
- Сөз болатындай «Р» дыбысы бар буын қос. Мысалы: ша...(на), ас...(пан), қал...(та), ал...(ма), сыбыз...(ғы), баспал...(дақ), шашта...(раз).

Логопед: сөзді ата, аталған дыбыс қай буында тұрғанын айт – екінші, үшінші, сөзді толық айт, сөздегі дыбыстың орнын тап.

Логопед қажетті дыбыс сөздің басында, ортасында, соңында кездесетін сөздерді атайды. («Р» дыбысы бар сөз естісең, «р» әрпін дәптерге жаз. Егер сөзде «р» дыбысы жоқ болса, сызықпен белгіле).

- Суреттерге қарап, сөйлемді «р» дыбысы бар сөздермен толықтыр. Мысалы, логопед сөйлемнің басын айтады, ал бала атауында «р» дыбысы бар суретті табады және сөйлемді сәйкес сөздермен толықтыр: Айсұлу бақшаға...(қызылша, пияз, сәбіз) екті. Басында бала жетіспейтін сөзді атайды, кейін сөйлемді толық айтады.

- «Лото» ойыны. Атауында «р» дыбысы бар, жоқ суреттер және «р» дыбысы жазылған түрлі-түсті текшелер ұсынылады.

Логопед сөздерді атайды, бала сәйкес суретті көрсетеді, атауында «р» дыбысы бар-жоғын белгілейді; егер сөзде «р» дыбысы бар болса «р» әрпі жазылған текшемен суретті жабады, егер сөзде «р» дыбысы жоқ болса – түрлі-түсті текшемен жабады.

## 2. Сөздегі бірінші және соңғы дыбысты табу.

Жұмыс дауысты дыбыстардың артикуляциясын анықтаудан басталады. Суреттер арқылы дауысты дыбысты еліктеу арқылы айту. Суреттер: бала жылап жатыр: (а-а-а); қасқырдың ұлуы (у-у-у); тіс ауырды (о-о-о). Дауысты дыбыстың артикуляциясын анықтаған кезде баланың зейіні еріндердің қалпына аударылады (ашық, дөңгеленіп тұр, түтікше тәрізді). Алдымен дыбысты сөздерде интонациямен (дауыспен), кейін артикуляциямен және интонациямен.

### Сөздегі бірінші дыбысты табу:

- сөздегі бірінші дыбысты тап: от, ас, ай.
- сөздің бірінші дыбысына сәйкес әріпті кесіп әліппеден тап.
- А, Ә, У дыбыстарынан басталатын сөздер ойла.
- суретте бейнеленген заттың атауындағы бірінші дауысты дыбысқа сәйкес әріпті көтер. Суреттер: алма, оймақ, облақ, ушы.

- «Лото» ойыны. Суреттер ұсынылады, логопед сөзді атайды, бала суретті соның атауындағы бірінші дыбысқа сәйкес әріппен жабады. Мысалы оймақ бейнеленген суретті «о» әрпімен жабады.

### Сөздегі бірінші дыбысты табу тапсырмасы да үш нұсқада орындалады:

а) логопед айтуын естіп қабылдау; б) баланың айтқанынан соң, в) естіп-айту түсініктері негізінде, мысалы: мына дыбысқа сәйкес суретті ал.

Сөздегі бірінші дауыссыз дыбысты табу балаға сөзден табудан едәуір қиын. Сөздегі бірінші дауыссыз дыбысты табуға тапсырмалар:

- Берілген дыбыстан басталатын гүлдер, жануарлар, құстар, көкөністер, ыдыс, жемістердің атауларын атау.
- Берілген дыбыстан басталатын заттық суреттерді іріктеу.
- Сюжетті сурет бойынша берілген дыбыстан басталатын сөздерді атап шығу.
- Сөздің бірінші дыбысын өзгеру. Логопед сөзді атайды, бала сөздің бірінші дыбысын тауып, атайды. Мысалы, «кой» сөзіндегі бірінші «к» дыбысын «т» дыбысына ауыстыру (той).
- Суреттің астындағы сызбаға бірінші дыбысты жазу.

### Сөздегі соңғы дауыссыз дыбысты табу.

Буындар ұсынылады: ас – тас, ай – май, үн – жүн. Буын, кейін сөздегі соңғы дауыссызды табу керек.

### Сөздегі дыбыстың орнын табу (басы, ортасы, соңы):

Мысал: «л» дыбысының орнын сөзден табу: атауында «л» дыбысы бар суреттерді үш қатарға орналастыру (бір қатарға дыбыс сөздің басында, екінші қатарға – ортасында, үшінші қатарға – соңында тұрған суреттерді орналастыру: лақ, алма, жал, қал, марал лашын, балта).

- «Л» дыбысы сөздің басында тұрған сөздерді іріктеу;
- «Л» дыбысы сөздің соңында тұрған сөздерді іріктеу;
- «Л» дыбысы сөздің ортасында тұрған сөздерді іріктеу;
- «Л» дыбысынан басталатын жануар, көкөніс, жеміс, өсімдік, гүлдердің атауларын айт.

Сөздегі бірінші екпінді дауыстыны табу.

Жұмыс дауысты дыбыстардың артикуляциясын анықтаудан басталады. Дауысты дыбыс суреттерді пайдаланып, дыбыстарға еліктеу негізінде іске асырылады. Мынандай суреттер ұсынылады: бала жылап жатыр: (а-а-а); бөпені ұйықтатып жатыр (ә-ә-ә); қасқыр ұлып отыр (у-у-у); тіс ауырлы, беті байланған бала (о-о-о). Дауысты дыбыстың артикуляциясын анықтағанда баланың незеры еріндердің қалпына аударылады (ашық, созылған, түтікше тәрізді т.б.). Ең алдымен, дауысты дыбыс сөздерде интонациямен айтылады, яғни дауыспен бөлініп, кейін артикуляциямен және интонациямен.

*Бірінші екпінді дауыстыны болуға арналған тапсырмалар:*

Сөздердегі бірінші дауыстыларды ата: Ай, ой, үй.

Кеспелі әліпбиден сөздегі бірінші дыбысқа сәйкес әріпті тап.

А, ә, о, ү дыбыстарынан басталатын сөздерді ата.

Екпінді дауыстылардан басталатын суреттерді ірікте (а, ә, о, ү). Суреттер ұсынылады: ай, үй, ін т.б.

Суреттің атауындағы бірінші дыбысқа сәйкес әріпті ал. Екпінді дауыстыдан басталатын суреттер ұсынылады.

Лото ойыны. Суреттер салынған карточкалар ұсынылады. Логопед сөзді атайды. Оқушы суреттің атауындағы бірінші дыбысқа сәйкес әріпті алып, суретті сол әріппен жабады. Мысалы, айдын суретін «а» әріппен жабады.

Сөздің басындағы екпінді дауыстыны табу үш нұсқада орындалады:

а) сөзді логопед айтқанда естуі бойынша, ә) бала сөзді айтқаннан кейін, б) есту-дыбыс айту түсініктері негізінде; мысалы, дыбысқа сәйкес суретті ал тапсырмасы бойынша.

*Сөздегі бірінші дауыссыз дыбысты табу.*

Сөздегі бірінші дауыссыз дыбысты табу, сөздегі дауыссызды табудан қиын. Негізгі қиындық, буынды бөлуде, әсіресе тік буынды құрама дыбыстарға бөлу. Бұнын себебі: буынды өлмей, біртұтас етіп қабылдауында, буын, дыбыс туралы түсініктерінің қалыптаспауында. Сөйлеу тілінің дыбысталу бірлігі буын, ал фонематикалық талдаудың соңғы бөлігі – дыбыс. Сондықтан, дыбыс айту процесі фонематикалық талдауға кедергі жасайтындай болады.

Ұсынылған әдістемелерді арқылы бастауыш сынып оқушыларының жазуда кездесетін қателерін болдырмау мақсатында түзету жұмысында да қолдануға болады, сонда аталмыш оқушыларда жоғарыда аталған жазу қателері болмайды деген ойдамыз.

1 Воронова А.П. *Нарушение письма у детей.* – СПб., 1994.

2 Выготский Л.С. *Собр. Соч.: В 6 т.* – М., 1983. – Т. 5: *Основы дефектологии.*

3 Выготский Л.С. *Мышление и речь.* Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999. — 352 с.

4 Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. *Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников.* – СПб., 2001, 2004.

5 Мазанова Е.В. *Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов.* – М., 2006.

#### Резюме

**Сарсенқызы А.** - студентка 4 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии,

Научный руководитель: **Ибатова Г.Б.** – магистр п.н., старший преподаватель, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра специальной педагогики. [ibatova\\_g@mail.ru](mailto:ibatova_g@mail.ru)

**Способы выявления дисграфии на почве нарушения анализа и синтеза у учащихся начальных классов**

В данной статье рассматриваются приемы выявления нарушений письма на основе нарушений языкового анализа и синтеза. Недостатки письменной речи являются наиболее распространенными среди речевых расстройств у учащихся начальных классов. В начале обучения в школе у некоторых детей обнаруживаются затруднения в овладении письмом, которые впоследствии могут перейти в стойкие специфические ошибки, именуемые дисграфическими. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии. Дети путают буквы, пропускают буквы, слоги, пишут в зеркальном отражении или добавляют лишние буквы в слове. Часто учителя списывают такие ошибки на невнимательность учеников или на их лень, рассматривают эти ошибки как орфографические и пунктуационные. Это очень серьезное нарушение, которое требует долгой коррекционной работы, и если вовремя не начать корректировать эту проблему, то в дальнейшем письменная речь ребенка будет только ухудшаться.

**Ключевые слова:** нарушения письменной речи, звуковой анализ и синтез, дисграфия, фонематические представления, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез.

Summary

Sarsenkyzy A. - 4th year student of the specialty Defectology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology,

Scientific adviser: Ibatova G.B - magistr bp, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of Special Education, *Ibatova\_g@mail.ru*

Ways of identification of a dizgraphia of primary school's students

This article discusses techniques for the detection of violations of the letter on the basis of violations of linguistic analysis and synthesis. Disadvantages of writing are most common in speech pathology in primary school children. At the beginning of school, some children found difficulty in learning writing, which can then go to the persistent, specific errors that are called dysgraphia. Every year in primary school increased the number of children with different kinds of dysgraphia. Children confuse letters missing letters, syllables, written in mirror image, or add extra letters in the word. Teachers often blamed such errors or negligence on their students being too lazy to, added on to the errors of spelling and punctuation. This is a very serious disorder that requires long correctional work, and if time does not begin to correct this problem, then later written language the child will only worsen.

**Keywords:** breach of written speech, sound analysis and synthesis, dysgraphia, phonemic representation, phonemic perception, phonemic analysis and synthesis.

УДК: 376.2

САЛ АУРУУЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ЖАЛПЫ МОТОРИКАСЫН ЖЕТІЛДІРУДЕГІ ЕМДІК ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІГІ

Мукажанова Э.Т. - Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,  
Арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасының оқытушысы, пед.г.магистрі

Мақала мазмұнында сал ауруы бар балалардың жалпы моторикасын дамытудағы емдік дене шынықтырудың алатын рөлі туралы баяндалған. Сонымен қатар жаттығу түрлері қарастырыла отырып, 3-4 жастағы сал ауруы бар балаларға арнайы тәжірибе жүргізіліп, қорытынды жасалынған.

**Түйін сөздер:** сал ауруы бар бала, емдік дене шынықтыру.

Біріккен Ұлттар Ұйымының (БҰҰ) статистикалық мәліметтері бойынша дүниежүзінде мүгедектер саны 10%-ті, яғни 500 миллион адамды құрайды. Мүгедектер ішінде тірек-қимыл қозғалыс аппараты бұзылған (ТҚА) балалар өте көп кездеседі, соның ішінде күрделі бұзылыстарының бірі - церебральді параличті бар балалар (ЦП).

Соңғы жылдары церебральді паралич диагнозы қойылған балалардың саны едәуір өсуі байқалады. Әртүрлі авторлардың мәліметі бойынша (Нэнси Р. Финни, Хелен А. Мюллер, М. Бакс, Никитина М.Н., Семенова К.Л., Махмудова Н.М., Белова Г.И., Бадалян Л.О., Серганова Т.И., и др.) 1000 баланың ішінен 1,5-2,5 бала церебральді паралич диагнозы қойылады.

Сал ауруы бар балалардың ауытқушылық деңгейі бұлшықет тонустары мен қимыл-қозғалысының үйлесімділігі және кеңістікте бағдарлана алу шамасына негізделген қимыл-қозғалысындағы бұзылыстарға байланысты болатындығын көрсетеді (Л.О.Бадалян, К.А.Семенова, В.Т.Кожевникова).

Сал ауруы бар балалардың әлеуметтік ортаға кіріктіру мен оларды оңалтуда, тұрмыстық жағдайда өз-өзіне қызмет көрсету дағдыларын тиімді меңгеруге емдік дене шынықтырудың маңызды рөл атқаратынын атап өткен жөн. Сондықтан да мақала мазмұнында осы категориядағы балаларға арнайы жаттығулар таңдалып, тәжірибе жүргізілді. Тәжірибе 3-4 жастағы балалар қатысты.

Сал ауруы бар балалармен жүргізілетін түзету жұмыстары 5 кезеңнен тұрды:

*I-кезең. Баланың өз басын ұстауға және жасан-жаққа бұру қабілеттілігін дамыту.*

Бұл кезеңде баланың өз басын ұстауға және онымен белгілі бір іс-әрекет жасауды басқара алуын қалыптастыруға бағытталған. Баланың бойындағы ауытқушылықты алғашқы айларында байқауға болады. Бұлшықет тонустары бұлшықеттерді бұғу және жазу барысында толыққанды босаныспайды, керісінше көтеріледі.

*II-кезең. Қолды берік ұстау қабілеттілігін дамыту.*

Бұл кезеңде бала толық басын ұзақ мерзімге дейін ұстай алатын, басын жан-жаққа, оңға-солға, жоғары-төмен қарату қабілеттілігін толық меңгерген. Бірақ, баланың кеуде бөлігін және қолды берік ұстауы әлсіз дамыған балаларға арналған жаттығулар. Ол іштен арқасына, арқасынан ішіне қарай аударылмайды, отыру қалпын сақтай алмайды. Екі қолына жүгіне отырып, кеудесін көтере алмайды. Бұл ерекшеліктерді ескере отырып төмендегі міндеттерді айқындайды:



- 1) қол білезіктеріне сүйену реакциясын дамыту;
- 2) кеудені аудару білу қабілеттілігін дамыту (арқасынан ішіне, ішінен арқасына ауысуы);
- 3) көлденең қалпында аяқ пен қолға төселуін дамыту.

*III-кезең. Төрт аяқтап тұруға, осы қалпында еңбектеуге үйрету және тепе-теңдікті сақтауға дағдыландыру.* Бұл кезеңде бала басын ұстай алады, қол мен аяғы жазу мен бұғу қалпында ішпен жата алады. Көру қабілеті арқылы заттарды қолдарымен ұстай алады. Бұл кезеңде моториканы дамытудағы негізгі міндеттер:

- 1) іштен арқасына аудару алуын дамыту;
- 2) ішпен жату қалпында бастапқы еңбектеуін дамыту;
- 3) тепе-теңдік реакциясын дамыту;
- 4) төрт аяқтап тұруға үйрету, осы қалпында тепе-теңдікті сақтау, төрт аяқтап еңбектеуін дамыту.

*IV – кезеңі өзбетінше отыра алу дағдыларын дамыту.* Бұл кезеңде сал ауруы бар балалар өзбетінше аударыла алады, қолымен заттарды ұстай алады, олармен әртүрлі әрекеттер жасайды. Бірақ, көрсетілген функциялар толық жетілмеген және дұрыс орындай алмайды. Бұл кезеңде төмендегідей бағыттарды жүзеге асыру қажет:

- 1) арқа бұлшықеттерін қатайту;
- 2) баланың әртүрлі қалпында қол мен аяққа басшылық жасауын дамыту;
- 3) аяқ қимылдарын дамыту;
- 4) тұрақты отыруы мен дененің әртүрлі қалпында отыра алуын қалыптастыру.

*I-кезең.* Баланын өз басын ұстауға және жан-жаққа бұру қабілеттілігін дамытуға бағытталған жаттығуларды жасай отырып, балалардың бойында көптеген өзгерістерді байқауымызға болады.

**1-кесте.** Сал ауруы бар балалардың басты жан-жаққа бұру қабілеттілігін дамыту бойынша сандық көрсеткіші

Басты жан-жаққа бұру қабілеттілігі			
Анықтаушы көрсеткіші	эксперименттен кейінгі	Оқытушы эксперименттен кейінгі көрсеткіші	
41,6%	58,4%	75%	25%

*2-кезеңі қолды берік ұстау қабілеттілігін дамыту.* Бұл жаттығуды орындауда алғашқыда мазасызданды, еңжарлық танытты. Өйткені бұл кезең баланың басын ұстау дағдысын меңгергеннен кейінгі кезеңдегі күрделі кезең болып саналады. Демек, баланың жалпы моторикасын дамытуда қолдың және қол білезіктерінің дамуы маңызды рөл атқаратынын ескерген жөн. Балалардың 65%-ы тапсырманы орындап шықты. Өйткені барлық тапсырмада ересек адамның көмегімен орындалды. Бала басын соғып алмау үшін кеудесін берік ұстап, қолын төмен қарай түсіруге ынталанды. Бала ішпен доптың үстінде жатады; екі ересек адам аяғынан және қолынан ұстап тұрады; аяқтары тізе буындарына қарай бүгілген, мүмкіндігінше қолын алдыға қарай созу. Доптың қимылымен бір уақытта баланың қолы төмен түсіп, бөксесі бөлігі жоғары көтеріледі. Қолдың еденге тіреуіне итермелейміз.

Ал екінші жаттығуды орындаған кезде ересек адаммен бірге баланың белінің жоғары бөлігі мен иығын баяу жоғары көтереді, кейін қол мен аяқтың бүгілген қалпын ұстатып төмен қарай қарайды.

Ал балалардың 35%-ы ғана жаттығуды толық орындамады. Тек бірінші және екінші жаттығуды ғана орындап қалған тапсырманы орындаудан бас тартты. Тіпті валиктің үстіне жатудан бас тартты.

**2-кесте.** Сал ауруы бар балалардың қолды берік ұстау қабілеттілігін дамыту бойынша сандық көрсеткіші

Қолды берік ұстау қабілеттілігі			
Анықтаушы көрсеткіші	эксперименттен кейінгі	Оқытушы эксперименттен кейінгі көрсеткіші	
41,6%	58,4%	65%	35%

*III-кезең. Төрт аяқтап тұруға, осы қалпында еңбектеуге үйрету және тепе-теңдікті сақтауға дағдыландыру.* Бұл кезеңде балалардың 36% - бірінші жаттығуды орындау барысында ішке қарай қарап тұрып кеудесі тік, екі қолын алдыға қарай созу, аяқты бұғу қалпында ұстай білді. Ал екінші жаттығуды орындаған кезде балалар ішпен доптың үстінде жатты. Дегенімен, екі ересек адам аяғынан және қолынан ұстап тұрып, аяқтары тізе буындарына қарай бұғу алмады. Доппен сәйкес қимылдарды орындай алмады. Ал қалған жаттығуларды орындаудан бас тартып мазасызданды.

Ал балалардың 54%-ы ішпен жату, басын тік ұстау, кеуде жағынан тігінен шынтақ буындарына дейін жеңіл қолдарын бұғу, саусақтарының арасы ашық қалпында ұстауы, доптың үстінде ересектің көмегімен орындалатын жаттығу жұмыстарын жемісті орындап шықты.

Тек бала төрт аяқтап тұрып ересек адам баланың артында тұрып, оның иығынан немесе белінен ұстап жан-жаққа, алдыға-артқа ақырын тербету барысында балаларда кішкене кобалжулар болды.

3-кесте. Сал ауруы бар балалардың еңбектеу қабілеттілігін дамыту бойынша сандық көрсеткіші

Еңбектеу қабілеттілігі			
Анықтаушы эксперименттен кейінгі көрсеткіш		Оқытушы эксперименттен кейінгі көрсеткіш	
төрт аяқтап еңбектеуі		төрт аяқтап еңбектеуі	
41,6%	58,4%	54%	36%

Келесі 4-кезең баланың өзбетінше отыра алу дағдыларын дамыту болып табылады. Балалардың 48,3%-ы бірінші, екінші жаттығулардың қиындықсыз орындап шықты. Бірақ балалардың үшінші жаттығу жұмыстарын орындауда, яғни бүйір жақ қалпында тепе-теңдік реакциясын сақтауда біраз қиындықтар туындады. Бірақ, балалар ересек адамның көмегімен орындалатын жаттығуды орындап шықты. Бүйір жағында отырып, иықтың астынан немесе белінен ақырын ғана итеруде балалар 2-3 рет жаттығуды орындағаннан кейін ғана тепе-теңдікті сақтау.

Ал төртінші жаттығуды орындау барысында ең бірінші балалар отыру қалпында тепе-теңдік реакциясын сақтауда біраз күшті қажет етті. Орындықтың шетінде отыру. Ересек адам балаға қарама-қарсы отырып, бір қолымен баланың артқа қарай құламауын қадағаласа, екінші қолымен ұсақ, тез оң жаққа және сол жаққа итереді. Оны біз төмендегі кестеден көре аламыз.

4-кесте. Сал ауруы бар балалардың өзбетінше отыра алу қабілеттілігін дамыту бойынша сандық көрсеткіші

Отыру, тұру қабілеттілігі			
Анықтаушы эксперименттен кейінгі көрсеткіш		Оқытушы эксперименттен кейінгі көрсеткіш	
Өзбетінше отыру, тұру қабілеттілігі		Өзбетінше отыру, тұру қабілеттілігі	
33,3%	66,7%	48,3%	51,7%

Қортындылай келе, адамның ажырамас құқығы және білім берудің аса маңызды міндеттерінің бірі ретінде қазіргі таңда осы мәселені шешудің ең тиімді жолдарын табуды талап етеді. Зиятында, дене және психикалық дамуында қиындықтары бар адам қоғам тарапынан ерекше қамқорлық пен көмекті талап ететіні белгілі.

Баланың толыққанды жалпы моторикасының даму негізі – бұл тепе-теңдік сақтай білу болып табылады. Олар жүйке жүйе құрылымының толыққанды реттілікпен жетілуімен, өзара үйлесімді әрекеттесуі бұлшықет тонустарының айқындылығы мен барлық қимыл-қозғалыс актілерінің әртүрлілігін қамтамасыз етеді.

Сал ауруы бар балалардың миының зақымдалуы бастың дұрыс қалпын сақтауын бұзады. Қимыл-қозғалыс функцияларын дамытудың негізгі заңдарының бірі – басты дұрыс ұстау қалпын қалыптастыру болып табылады.

Сал ауруы бар балалардың қимыл қозғалыстарының реттілігінің қалыптасуы зақымдалған. Осыған байланысты тек қол мен аяқтың қозғалысының бұзылысымен шектелмейді, ең бастысы барлық қимыл-қозғалыстарының тежелуімен айқын көрініс табады. Жүргізілген жұмысты саралай отырып, келесідей қорытынды жасауға болады:

1. Сал ауруы бар балалардың жалпы моторикасын дамытуда жан-жақты психологиялық-педагогикалық тексеруді және кешенді көмекті қажет етеді. Соның негізінде жаңа диагностикалық кешендер, емдік дене шынықтыру мен жеке дамыту бағдарламаларын құрастыру өте маңызды болып табылады.

2. Сал ауруы бар балалардың жалпы моторикасын дамытуды ерте жастан қолға алған кезде ғана тиімді деген қорытынды шығаруға болады.

3. Сал ауруы бар балалардың жалпы моторикасын даму деңгейін анықтауда және жетілдіруде емдік дене шынықтыру жаттығулардың маңызды рөл атқаратыны айқындалды. Бұл жаттығулар түрлеріне: басты ұстау қабілеттілігі; басты ұзақ уақыт бойы ұстау және жан-жаққа бұру қабілеттілігі; қолмен енжар және белсенді қызмет жасай алу қабілеттілігі; қол білезіктерін және саусақтарын бұғу қабілеттілігі; заттарды ұстай білу қабілеттілігі; енжар және белсенді аяқпен қимыл жасау; тігінен жатып аяқпен қимыл жасау; тігінен ішіне, ішінен тігіне қарай аударылу қабілеттілігі; көмекпен отыра алу қабілеттілігі; өзбетінше отыра алу; еңбектей алу қабілеттілігі; өзбетінше төрт аяқтап тұру; төсенішке сүйеніп тұру қабілеттілігі; көмекпен алдыға және артқа қарай қадам жасау; өзбетінше алдыға және артқа қарай қадам жасау; көмекпен отырып, тұру қабілеттілігі; өзбетінше отырып, тұру қабілеттілігі; үш-төрт таяқшадан тұрағын баспалдақтан шығып, түсу.

- 1 Г.А.Абаеваның «Церебральді параличпен қосалқы бұзылыстардың үйлесуі бар балаларды оқыту мен тәрбиелеудің» оқу бағдарламасы. – Алматы, 2012.
- 2 Бадалян Л.О., Журба Л.Т. Детские церебральные параличи. – Киев, 1988.
- 3 Булекбаева Ш.А. Детский церебральный паралич: формы, клиника и реабилитация в поздней резидуальной стадии. Методические рекомендации. – Алматы, 2003.
- 4 Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. – СПб., 2003.
- 5 Ипполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мастокова Е.М. воспитание детей с церебральным параличом в семье. – М., 1994.
- 6 Мастокова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция. – М., 1992.
- 7 Мастокова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом. – М., 1991.

#### Резюме

Мукажанова Э.Т. – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ

#### Особенности использования лечебной физкультуры как средства совершенствования общей моторики у детей с церебральным параличом

В статье рассматривается роль лечебной физкультуры в развитии общей моторики детей с детским церебральным параличом. Автор описывает результаты проведенного исследования с детьми с ДЦП 3-4 летнего возраста направленного на выявление особенностей их общей моторики.

**Ключевые слова:** дети с церебральным параличом, лечебная физкультура

#### Summary

Е.Т. Mukazhanova – master education sciences, Lecturer of the Department of Special and Social Pedagogy

#### Improving the motility of the paralysis of children with specific therapeutic use of physical culture

The article discusses the role of physical therapy in the development of general motor skills of children with cerebral palsy. The author describes the results of studies with children with cerebral palsy aged 3-4 years aimed at identifying common features of their motility.

**Keywords:** Children with cerebral palsy, physiotherapy

УДК: 376-056.264

### ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН АРНАЙЫ МЕКТЕПТЕГІ ПСИХОЛОГТЫҢ ЖҰМЫСЫ

Макина Л.Х. - п.ғ.к., доцент, Жаканбаева Б.Б. - п.ғ.м., оқытушы,

Азенова А.А - олигофренопедагогика мамандығының 4 курс студенті. Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ. [aiz\\_23@mail.ru](mailto:aiz_23@mail.ru)

Бұл мақалада зияты зақымдалған балаларға арналған арнайы мектептегі психологтың жұмысы қарастырылған. Арнайы білім беру жүйесінде зияты зақымдалған балаларды оқыту және тәрбиелеу процесіндегі психологтардың алатын орны бөлек. Қазіргі таңда зияты зақымдалған балалар саны өкінішке орай көбейіп келеді. Осы бұзылыстың есебінен балалар өз бойында қалыптасқан дарыны мен қабылеттерін сырт көзге ұсыну жағынан үлкен қиыншылықтарға кездеседі. Сонымен қатар мектепте білім алуында, замандастармен қарым-қатынасқа түсуінде, қоғамдық өмірде өз орнын табуында және де өз ойларын ашық білдіруінде кедергілерге ұшырайды. Қарастырылған мәселелерді шешуде арнайы психологтар өз үлесін қосады.

**Түйін сөздер:** зияты зақымдалған, арнайы психолог, жалпы психолог, тұлға.

Бүгінгі таңда бәрімізге белгілі біздің өркениетті мемлекетімізде психолог мамандардың көмегіне жүгінушілер батыс елдермен салыстырғанда көп деп айтуға келмейді. Біздің психолог көмегіне жүгіндім деуге намыстанып, ашық айтуға жүрексінетіндер де бар. Алайда дәл осы мамандар адам жанының арапасы болып, қордаланған мәселені шешуге жанұя татулығын сақтауға, әріптестерімен тұрақты қарым-қатынас жасауға үлкен септігін тигізеді. Зайырлы еуропа елдерінде әр жанұяның отбасылық дәрігері мен міндетті түрде психологтары болады. Маман психологтың көмегі күрделі мәселелермен қатар жанұялық түйінді де шешуге септігін тигізіп тығырықтан шығарады. Дәл осындай психолог арнайы мектепке өте қажет. Өйткені оқушылардың қарым-қатынасқа түсуі, өзін қоғамның толық мүшесі ретінде сезінуі психологпен тығыз байланысты.

"Психолог" мамандығы ХХ ғасырда пайда болды. "Психолог" сөзін грек тілінен аударғанда "жан дүниені емдеуші" деген мағынаны білдіреді. Психолог қызметінің бағыттары көп, ол психологтың түрлі клиенттермен жұмыс жүргізуіне байланысты: балалар психологы, мектепке дейінгі мекемедегі

және мектеп психологы, отбасы психологы. Психолог мамандығының құрылымы әр түрлі елдерде және әлеуметтік өмірдің әр түрлі сфераларында дамиды. Бұл мамандықтың дамуы көптеген елдерде басталды: АҚШ, Ұлыбритания, Франция, Австрия, Швейцария, Ресей. [12.21-22бб]

Білім беру жүйесіндегі арнайы психологиялық қызметтің теориясы мен тәжірибесін талқылау сұрақтары психологтардың еңбектерінде қарастырылып келеді. Қазақстандағы психологиялық қызмет жайлы зерттеулер республикалық баспасөзде және жеке туындыларда жарияланған. Психолог ғалымдар Г.С.Абрамова, Ю.Е.Алсина, А.Бодалиев, Г.В.Бурменская, И.В.Дубровина, В.Н.Карандашев, А.Г.Лидерс, Е.И.Рогов, В.В.Столин кеңестік дәуірдегі және одан кейінгі уақыттағы психологиялық қызметтің соның ішінде психологиялық кеңес берудің мазмұнын анықтап берді. [9,32б]

Дегенмен, жоғарыдан аталған ғылыми жұмыстарды саралай келе біздің зерттеу мақсатымызға алынып отырған зияты зақымдалған балаларға арналған мектептегі психологтың қызметі әліде болса жеткілікті дәрежеде ғылыми-педагогикалық тұрғыда зерттелмегені аңғарылды. Бұл мәселе кеңінен талданып педагогика және психология ғылымына тиесілі орын алуы маңызды деп санаймыз. Өйткені, егеменді еліміздің зияты зақымдалған ұрпақ жалғастығын дайындайтын мектептерде қызмет көрсететін психологтың еңбегінің мәні мен мазмұны айқындап, соның негізінде дамытудың маңызы ерекше.

Жалпы мектептегі психолог маманының қызметінің мақсаты-мектептің білім беру ортасында арнайы жағдайды қалыптастыра отырып, оқушылардың психологиялық даму үдерісін басқару болса, ал арнайы мектептегі психологтың мақсаты- баланың білім алуында кездесетін қиыншылықтардың себептерін анықтап, мұғалімдермен, ата-аналармен бірлесіп түзету бағдарламасын құру болып табылады.

Кәсіби психолог -- бұл:

- жоғары оқу орнынан білімі бар, психологияның теориялық негізін жақсы меңгерген маман;
- психодиагностикада кәсіби дағдыларды қолдану тәжірибесі бар маман;
- өзінің жан дүниесіндегі мазасыздануды шешуде жоғары деңгейде жеткен маман ;
- жеке тәжірибесінен көптеген мысалдар мен жағдайларды көрсете білетін маман;
- таңдаған мамандығының жаңа жетістіктерін бақылап отыру мақсатында көптеген арнайы әдебиеттерден тыс қалмайтын маман.

Психологтың құқықтары:

1. Оқу-тәрбиелеу процесіндегі барлық субъектілермен жұмыстың формасы мен әдісін және белгілі бір кезеңде маңызды деген бағыттарды таңдай алады.

2. Әкімшілікке психологиялық қызметтің іс-әрекетінің нәтижелі, әрі өнімді іс-әрекетіне мүмкіндік беретін ұсыныстарды айта алады.

3. Оқыту – тәрбиелеу процесін ұйымдастыруға байланысты мектеп құжаттарын қарастыра алады.

4. Оқыту – тәрбиелеу процесіне байланысты кеңестерге, жиналыстарға белсенді қатыса алады.

5. Мектепте психологиялық зерттеуді және әдістерді жүргізеді, түзетеді.

6. Психолог өзінің біліктілігін арттыру және тәжірибе алмасу мақсатында әртүрлі конференцияларға, семинарларға қатыса алады; психологиялық орталықтармен ассоциациялармен, практик-психологтармен, сонымен қатар оқу орындарындағы психология кафедраларымен іскер байланыс жасай алады.

7. Арнайы дайындығы жоқ адамдарға, психодиагностикалық және психокоррекциялық жұмыстарды жүргізуіне тыйым сала алады.

8. Әкімшіліктің тапсырысы этикалық принциптерге, жұмыстың мақсаты мен міндеттеріне сәйкес келмеген жағдайда, орындаудан бас тарта алады.

Психологиялық қызмет міндеттері:

- баланың жас ерекшелігіне сәйкес тұлғалық және интеллектуалдық даму, өзін-өзі тәрбиелеу, өзін-өзі дамыту қабілеттерін қалыптастыруына ықпал ету;

- психологиялық-педагогикалық зерттеу негізінде әр балаға жеке қарым- қатынасты қамтамасыз ету;

- баланың интеллектуалдық және тұлғалық дамуындағы ауытқуларды жеңу және олардың алдын алу.

Лауазымдық міндеттері:

- оқушылардың психикалық және әлеуметтік жағдайын сақтауға бағытталған кәсіби қызметін жүзеге асырады;

- болашақ кәсібіне бейімділігін анықтауға бағытталған жұмыстар жүргізеді;

- оқушылардың жеке басы мен әлеуметтік мәселелеріне арналған педагогикалық ұжымын бағдарлау мақсатында психологиялық-педагогикалық қорытынды шығаралы;

- педагогтердің, ата-аналардың, әлеуметтік педагогтердің құзырын жоғарылату үшін, психологияны тәжірибеде қолдану мәселелері бойынша педагогтерге кеңес береді

- әр түрлі бейінді мақсатта психологиялық диагностика жасайды, ауытқу дәрежесін анықтайды, психологиялық-педагогикалық түзету жасайды.

Арнайы психологтың міндеттері:

- баламен жүргізілетін түзету жұмыстарының дамуының адекватты жолдарын анықтау;

- анықталған даму ерекшеліктерінің негізінде баланың оқу мүмкіндігі мен дамуын болжау;

- білім беру процесі барысында психологиялық түзете-дамыту жұмыстарын жүзеге асыру.

Зияты зақымдалған балаларға арналған арнайы мектептегі психолог қызметі:

- баланың эмоционалды-ерік сферасын, баланың жеке қасиеттерін, құрдастармен, ата-анасымен және басқа да ересектермен қарым-қатынасқа түсу ерекшелігін айқындайды;

- баламен жүргізілетін коррекциялық-дамыту жұмыстарының ұзақтығын, мінездемесін және бағытын анықтайды;

- бала білім алатын әлеуметтік микроортаның гуманизациялық міндеттерін шешеді және орнықтырады;

- педагогқа және мектеп ұжымдағы басқа да мамандарға зияты зақымдалған баланың ата-аналарымен конструктивті қарым-қатынасқа түсуге әсер ету; [4.62-428 бб].

Психологтың жұмыс бағыттарына тоқтала өтсек:

**1. Психопрофилактикалық жұмыстар:** Оқушыларда кездесетін психикалық ауытқушылықтың алдын алу шараларын жүргізу, бала психологиясындағы өзгерістер туралы ата-анаға дер кезінде психологиялық кеңестер беріп, оларды алдын-ала сақтандырып отыру.

- балалардың мектептегі оқуға психологиялық даярлығын анықтау (ес, зейін, срік, ойлау, сөйлеу, қабылдау т.б.);

- бастауыш сынып оқушыларының мектептегі оқуға тез бейімделуін анықтап, ата-аналар мен ұстаздарға ұсыныстар беру;

- оқушылардың сыныптан сыныпқа көшу барысындағы психологиялық ерекшеліктеріне зерттеу жүргізіп, психологиялық кешеуілдеу мен ауытқушылықтарды анықтап, оны жоюға бағытталған шаралардың бағдарламасын жасау;

- оқушылардың әрбір психикалық үрдістерінің, сезімі мен еркінің, қабілеті мен мінезінің дамуына үзбей зерттеу жүргізіп, ұсыныстар беру;

- интернат типіндегі мекемелерге қабылданатын оқушылар үшін арнайы психологиялық зерттеулер жүргізіп, олардың өзіндік ерекшеліктерін анықтау.

Психолог сабақтарға қатысады:

- оқушылардың психикалық үрдістеріне, мінез-құлық, темперамент ерекшеліктеріне зерттеу жүргізу мақсатында;

- мұғалімдерге педагогикалық-психологиялық ұсыныстар беру мақсатында;

- оқудан тыс шаралар ұйымдастырады;

- мұғалімдер үшін психотерапиялық ойындар мен тренингтер өткізу;

- педагогикалық-психологиялық консилиумдар өткізу;

- оқушылардың жеке психологиялық ерекшеліктерін зерттеу;

- мұғалімдер үшін психологиялық мазмұнда тұрақты семинарлар өткізу.

Психопрофилактикалық жұмыс түрлері: психологиялық сауаттандыру, психологиялық кеңес беру, педагогикалық-психологиялық консилиум.

**2. Психодиагностикалық жұмыстар:** Ол әрбір жас кезеңдеріндегі оқушылардың өзіндік психикалық үрдістерінің даму ерекшеліктерін түрлі зерттеу әдістері мен зерттеу әдістемелерін қолдана отыра анықтайды [6, 362-428 бб].

Психодиагностикалық жұмыстарды арнайы мектеп психологы мынадай мақсатта жүргізе алады:

- оқушылардың психикалық дамуы оның жас ерекшеліктеріне сай келе ме? әрбір оқушымен жеке жұмыс жүргізу мақсатында олардың қабілетін ерте анықтау үшін психологиялық зерттеулер жүргізеді;

- балалардың жас дамуынан төмен психикалық ауытқушылықтарының себептерін, мінез-құлықтың бұзылу себепін анықтауға арналған диагностикалық зерттеулер жүргізеді;

- оқушылардың ересектермен (мұғалім, ата-ана), өз құрбыларымен қарым-қатынасының мазмұнын, қарым-қатынастың бұзылуының кейбір психологиялық себептерін анықтауға байланысты жұмыстар жүргізеді.

3. Психокоррекциялық (түзету) жұмыстары. Оқушылардың жеке тұлға ретінде қалыптасуына белсенді түрде психологиялық әдіс-тәсілдер арқылы ықпал ету. Білім беру мен тәрбие жұмыстарын қатар жүргізе отырып, оқушылардың қабілеті мен бейімділігі, жалпы психикасындағы ауытқушылықтар мен кемшіліктерді түзету.

Ол үшін психолог:

- жас ерекшелігіне байланысты әрбір кезеңнің қалыптасу бағдарламасын жасауы керек;
- психикасында ауытқушылығы бар балалардың жүйке жүйесінің бұзылуының себептерін анықтау қажет;
- әрбір психикалық ауытқушылықтардың мазмұнына байланысты коррекциялық (түзету) жұмыстың бағдарламасын жасайды;

Психокоррекциялық жұмыс ата-аналармен, пән мұғалімдері мен сынып жетекшісімен бірлесіп жүргізілуі керек. Психокоррекциялық жұмыстар барысында оқушыларға ойын тренингтерін беру, имитациялық ойындар, түрлі маңызды ситуацияларды шешу т.б. тапсырмалар беріледі.

Психолог - арнайы теориялық білім және практикалық тәжірибесі бар маман. Сондықтан маманға барып, кәсіби кеңес алудың пайдасы мол. Кейінгі кезде еліміз психоаналитик мамандар дайындайтын оқу орындары ашылып, осы сала мамандарының көбеюіне әсер етіп отыр. Психолог пен психоаналитиктің арасында айырмашылық бар. Кез келген психолог өз жұмысында психологиялық көмекті қажет ететін әлеуметтік-психологиялық бейімделуі бұзылған, яғни қарапайым дамудан тыс қалған балалармен кездескен жағдайда ол арнайы психолог болып саналады.

Бұл кісілер сіздің құпияңызды, жан жараңызды ешкімге айтпайды. Екеуіңіздің араңызда ғана сакталады. Ғаламторда, тағы басқа ресурстардағы кеңестерден айырмашылығы сіздің жеке басыңыздың ерекшелігін ескере отырып, тікелей жұмыс істейді.

Арнайы мектептегі психолог балалардың мектептегі оқуға психологиялық даярлығын анықтап, оқушылардың психологиялық кешеуілдеу мен ауытқушылықтарын жоюға бағытталған шаралардың бағдарламасын жасау арқылы, оқушылардың әрбір психикалық үрдістерінің, сезімі мен еркінің, қабілеті мен мінезінің дамуына үзбей зерттеу жүргізіп, ұсыныстар беруі тиіс.

1 «Кто такой психолог?» [http://www.b17.ru/article/kto\\_takoy\\_psiholog/](http://www.b17.ru/article/kto_takoy_psiholog/)

2 «Кто такой психолог и зачем он нужен?» <http://studiapozitiv.ru/kto-takoj-psixolog-i-zachem-on-nuzhen.html>

3 «Мектептегі психологиялық қызмет» журналы №9, 2013ж Б.32

4 «Дефектология» журналы

5 «Қызықты психология» журналы №2, 2012ж. 12-13бб

6 «Мектептегі психологиялық қызмет» журналы, №9, 2013ж 32бет

#### Резюме

Макина Л.Х. - к.п.н., доцент, Жаканбаева Б.Б. - м.п.н., преподаватель,

Азенова А.А - студент 4 курса специальности олигофренопедагогика, КазНПУ имени Абая, кафедра «Специальное образование», [aiz\\_23@mail.ru](mailto:aiz_23@mail.ru)

#### Работа психолога в специальной (коррекционной) школе для детей с нарушениями интеллекта

В этой статье рассматривается деятельность психолога, который работает в специальной школе для умственно отсталых детей. В специальном образовании психологи занимают особое место. К несчастью, в настоящее время умственно отсталых детей становится больше. Из-за своих нарушений дети испытывают большие трудности в предъявлении окружающим талантов и способностей, которыми они обладают. Кроме того, они сталкиваются с препятствиями в получении знаний в школе, при взаимодействии со сверстниками, в поиске своего места в мире и в том, чтобы открыто высказывать свои мысли. Специальные психологи вносят свой вклад в решение этих вопросов.

**Ключевые слова:** умственно отсталый, специальный психолог, общий психолог, личность

#### Summary

Makina L.KH. - c.p.s. assistant of professor, Zhakhanbaeva B.B. - m.p.s., teacher,

Azenova A.A - student of the 4 course oligophrenopedagogics sp., Department of Special Education, KazNPU named after Abai, [aiz\\_23@mail.ru](mailto:aiz_23@mail.ru)

#### The work of the psychologist in special correctional school for children with intellectual disabilities

This article focuses on the activities of the psychologist who works in a special school for mentally retarded children. In the special education system, psychologists have a special place in the process of training and education of mentally retarded children. Unfortunately, at the moment mentally retarded becomes greater. Because of these infringement children have great difficulty in presenting to others the talents and abilities that they have. In addition, they face barriers in gaining knowledge in school, interactions with his contemporaries, with the search for his place in the social world and to openly express their thoughts. Special psychologists are making their contribution to the solution of the issues addressed.

**Keywords:** mental retardation, special psychology, general psychology, personality.